

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CARLA PATRICIA DA SILVA SOUZA

**CAPACIDADES DINÂMICAS, *SENSEMAKING* E AMBIDESTRIA
ORGANIZACIONAL: ESTUDO DE CASO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
SUPERIOR PRIVADA OFERTANTE DE ENSINO A DISTÂNCIA**

CURITIBA

2016

CARLA PATRICIA DA SILVA SOUZA

**CAPACIDADES DINÂMICAS, *SENSEMAKING* E AMBIDESTRIA
ORGANIZACIONAL: ESTUDO DE CASO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
SUPERIOR PRIVADA OFERTANTE DE ENSINO A DISTÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, Área de Concentração Estratégia e Análise Organizacional, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Roseli Wünsch
Takahashi

CURITIBA


2016

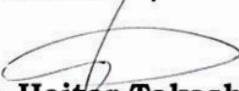
TERMO DE APROVAÇÃO

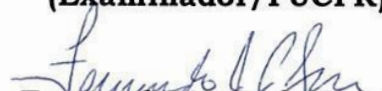
Carla Patricia da Silva Souza

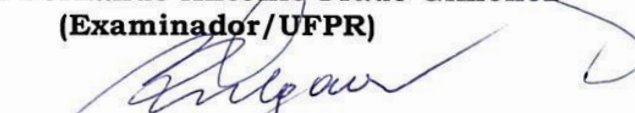
**“CAPACIDADES DINÂMICAS, SENSEMAKING E AMBIDESTRIA
ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO
SUPERIOR PRIVADA OFERTANTE DE EAD”**

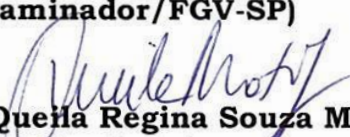
**TESE APROVADA COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO
GRAU DE DOUTORA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, PELA
SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:**


Prof.^a Dr.^a Adriana Roseli Wunsch Takahashi
(Orientadora/UFPR)


Prof. Dr. Heitor Takashi Kato
(Examinador/PUCPR)


Prof. Dr. Fernando Antonio Prado Gimenez
(Examinador/UFPR)


Prof. Dr. Sergio Bulgacov
(Examinador/FGV-SP)


Prof.^a Dr.^a Queila Regina Souza Matitz
(Examinadora/UFPR)

30 de março de 2016

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria e Carlos, e ao meu amor Douglas. Vocês são minhas fontes diárias de inspiração. Por vocês tive forças para concretizar este sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelas conquistas em minha vida.

Aos meus pais, minha fonte de inspiração, pelo apoio, mesmo que a distância, desde o início desta jornada.

Ao meu amor, Douglas Utiyama, por ter sido companheiro, conselheiro, meu apoio nesses quatro anos de doutorado. Pelo carinho, e por ter me tranquilizado nas madrugadas sofridas durante a finalização da tese.

À minha orientadora, Professora Adriana Takahashi, pelas contribuições, pela paciência, pelo carinho, pelo cuidado em cada orientação. Sem seu auxílio não conseguiria ter chegado ao fim dessa jornada. Meu muito obrigada pelos 6 anos de orientação, por ter confiado em mim e por ter me feito acreditar que eu poderia concluir esse sonho.

Aos professores Heitor Kato, Jane Mendes Ferreira, Dimária Meirelles, Fernando Prado Gimenez, Sérgio Bulgacov e Queila Matitz pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e defesa da tese.

Aos Professores do curso de Doutorado da Universidade Federal do Paraná: Adriana Takahashi, Pedro Steiner, Paulo Prado, Sandro Gonçalves, Karina de Déa Roglio e Glauco Menezes.

Ao corpo diretivo, coordenadores de área, coordenadores de curso das Instituições de Ensino pesquisadas, por terem disponibilizado algumas horas de seu dia para a realização de minha pesquisa. Agradeço imensamente a colaboração de todos.

Ao Centro Universitário UNINTER, especialmente à Reitoria e ao Diretor da Escola Superior de Gestão e Negócios, Professor Elton Schneider, pelo apoio e por entenderem que eu precisava me dedicar à minha tese.

Aos amigos de Maceió e Curitiba, do mestrado, do doutorado, do trabalho, da vida. Vocês foram importantíssimos durante esse processo.

Aos demais que, de alguma maneira, contribuíram com a realização deste trabalho

RESUMO

O estudo assume que as capacidades dinâmicas são socialmente construídas. Entende-se que o processo de desenvolvimento destas capacidades inclui a ação de agentes que por meio da interação monitoram o ambiente, identificam oportunidades, constroem e compartilham sentidos sobre os eventos de mudança. É a partir do aproveitamento das oportunidades que a organização irá selecionar, por meio de seus indivíduos, os meios de reconfigurar seus recursos e capacidades. Dessa forma, para compreender as capacidades dinâmicas em um enfoque processual foi incorporado o conceito de *sensemaking*, que está relacionada ao monitoramento do ambiente (*sense*) e aproveitamento de oportunidades (*seize*). Outro conceito foi adotado, de ambidestria organizacional, que está relacionado às formas com que a organização lida com as tensões relativas às possibilidades de aproveitamento e reconfiguração (*reconfiguring*) de recursos (*exploration* e *exploitation*). Em face desse posicionamento, o objetivo geral do trabalho é analisar o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas por meio do *sensemaking* e da ambidestria organizacional em uma Instituição de Ensino Superior (IES) ofertante de Ensino a Distância (EAD). Quanto aos procedimentos metodológicos, o delineamento do estudo foi descritivo-exploratório, de abordagem qualitativa, dimensão de análise transversal com aproximação longitudinal, e com o método de estudo de caso único, realizado em uma IES de capital aberto ofertante de EAD. Para tanto, utilizou-se a análise de narrativas das entrevistas realizadas por meio de roteiro semiestruturado com diretores, gerentes e coordenadores que participaram dos eventos relacionados à oferta da modalidade na IES. Foi realizado também observação não-participante e pesquisa documental. Os resultados encontrados apresentaram que as etapas do processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas não são estanques, podendo ser considerado recursivo e social, onde atores de vários níveis hierárquicos interagem entre si. Portanto, confirmou-se que há necessidade de conceitos que permitam compreender a inter-relação entre as capacidades ou dimensões das capacidades dinâmicas. Em síntese, os resultados sustentam que a inserção do conceito de *sensemaking* permite uma perspectiva social à análise desse processo, o qual na literatura não tem sido contemplado. Assim, novas perspectivas epistemológicas e teóricas emergem auxiliando a estudar um fenômeno cuja ênfase tem sido determinista e positivista. Da mesma forma, o conceito de ambidestria contribuiu para entender como as mudanças são realizadas por meio da capacidade de lidar com a tensão entre *exploration* e *exploitation*, o que está relacionado a aspectos relevantes como a cultura organizacional. O processo de capacidades dinâmicas no caso estudado favoreceu o desenvolvimento de novas capacidades operacionais, a exemplo do gerenciamento do EAD, criação de novos processos, produtos e serviços, ou seja, não se trata apenas de mudanças nos recursos, mas de um fluxo contínuo e social de transformação organizacional.

Palavras-chave: Capacidades dinâmicas. *Sensemaking*. Ambidestria organizacional.
Instituições de Ensino Superior. Ensino a distância.

ABSTRACT

This study assumes that the dynamic capabilities are socially constructed. It is understood that these capabilities development process includes the action of agents through interaction they monitor the environment, identify opportunities, build, and share directions about the turn of events. It is from the use of the opportunities that the organization will select, through its individuals the means to reconfigure its resources and capabilities. Thus, to understand the dynamic capabilities in a procedural approach has been incorporated into the concept of sensemaking, which is related to environmental monitoring (sense) and seizing opportunities (seize). Another concept was adopted, organizational ambidexterity, which is related to the ways in which the organization deals with the tensions regarding the use and reconfiguration possibilities (reconfiguring) resources (exploration and exploitation). Thus exposed, general objective of this study is to analyze the development process of dynamic capabilities through sensemaking and organizational ambidexterity in a Higher Education Institution (HEI) offerer of Distance Learning (ODL). As for the methodological procedures, the study design was descriptive and exploratory qualitative approach, scale cross-sectional analysis with longitudinal approach, and the single case study method, performed in a public HEI offerer of EAD. Thus, it was made the analysis of narrative interviews conducted through semi-structured with directors, managers and coordinators who participated in the events related to the mode of supply in HEI. It was also performed non-participant observation and documentary research. The findings showed that the stages of the development process of dynamic capabilities are not watertight and could be considered recursive and social, where actors of various hierarchical levels interact. Therefore, it was confirmed that there is need for concepts that understand the interrelationship between capacity or dimensions of dynamic capabilities. In summary, the results support the concept of sensemaking insertion allows a social perspective to the analysis of this process, which in literature has not been addressed. Thus, new epistemological and theoretical perspectives emerge helping to study a phenomenon whose emphasis has been determinist and positivist. Similarly, the concept of ambidexterity helped to understand how changes are made through the ability to deal with the tension between exploration and exploitation, which is related to relevant aspects such as organizational culture. The process of dynamic capabilities in the case studied favored the development of new operational capabilities, such as the management of distance education, creation of new processes, products and services, that is, not just changes in resources, but in a continuous stream and social organizational transformation.

Key words: Dynamic capabilities. Sensemaking. Ambidexterity. Higher Education Institutions. Distance Learning.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PROCESSO DE CAPACIDADES DINÂMICAS (TEECE, 2009).....	31
FIGURA 2 - PROCESSO DE CAPACIDADES DINÂMICAS (PAVLOU; EL SAWY, 2011)	34
FIGURA 3 - PROCESSO DE CAPACIDADES DINÂMICAS (MEIRELLES; CAMARGO, 2014).....	37
FIGURA 4 – EVIDÊNCIAS DA LITERATURA.	59
FIGURA 5 – MODELO CONCEITUAL DE PESQUISA	60

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PRINCIPAIS AQUISIÇÕES E FUSÕES NO SETOR EDUCACIONAL (2007-2014).....	85
TABELA 2 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DO ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA.....	89
TABELA 3 – RANKING DE MATRICULADOS EAD - IES PRIVADAS.	92
TABELA 4 - NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS POR MODALIDADE.	103

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DEFINIÇÕES DE CAPACIDADE DINÂMICAS	28
QUADRO 2 – PROCESSO DE CAPACIDADES DINÂMICAS	35
QUADRO 3 - PRÁTICAS DE CAPACIDADES DINÂMICAS	35
QUADRO 4 – DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DINÂMICAS.	38
QUADRO 5 - CARACTERÍSTICAS DE INOVAÇÕES BASEADAS EM <i>EXPLORATION</i> E <i>EXPLOITATION</i>	50
QUADRO 6 - CATEGORIAS APROPRIADAS PARA IDENTIFICAÇÃO DE RECURSOS.	56
QUADRO 7 – PRESSÕES QUE INFLUENCIAM AS ATIVIDADES DE <i>EXPLORATION</i> E <i>EXPLOITATION</i>	58
QUADRO 8 – TIPOS DE COLETA DE DADOS DOCUMENTAIS.....	73
QUADRO 9 - PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	75
QUADRO 10 – PROPRIEDADES DA NARRATIVA.....	76
QUADRO 11 – MARCO REGULATÓRIO DA EAD.....	88
QUADRO 12 – CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFA.....	99
QUADRO 13 – PAPEL DOS ATORES NA CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA DO CASO ALFA.....	99
QUADRO 14 – PRESSÕES QUE INFLUENCIARAM AS ATIVIDADES DE <i>EXPLORATION</i> E <i>EXPLOITATION</i> NO EVENTO 1	119
QUADRO 15 – PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES NO EVENTO 1	123
QUADRO 16 – RECONFIGURAÇÃO DE RECURSOS NO EVENTO 1	124
QUADRO 17 – PRESSÕES QUE INFLUENCIARAM AS ATIVIDADES DE <i>EXPLORATION</i> E <i>EXPLOITATION</i> NO EVENTO 2	142
QUADRO 18 – PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES NO EVENTO 2	145
QUADRO 19 – RECONFIGURAÇÃO DE RECURSOS NO EVENTO 2	146
QUADRO 20 – PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DINÂMICAS DA ALFA	152
QUADRO 21 – RECONFIGURAÇÃO DE RECURSOS DURANTE O PROCESSO DE CAPACIDADES DINÂMICAS DA ALFA	153

LISTA DE SIGLAS

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CEO – *Chief Executive Officer*

CNE – Conselho Nacional de Educação

CVM – Comissão de Valores Mobiliários

EAD – Ensino a Distância

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior

IFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPO – *Inicial Public Offering*

MEC – Ministério da Educação

NEAD – Núcleo de Ensino a Distância

NDE – Núcleo Docente Estruturante

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

P&D – Pesquisa e Desenvolvimento

ProUni – Programa Universidade para Todos

Sociedade Educacional Brasileira – SEB

SISU – Sistema de Seleção Unificada

VBR – Visão Baseada em Recursos

UAB – Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 DELINEAMENTO DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	14
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	14
1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICO-EMPÍRICA	15
1.4 ESTRUTURA DA TESE	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO.....	20
2.1 CAPACIDADES DINÂMICAS	20
2.1.1 Desenvolvimento de Capacidades Dinâmicas	30
2.2 <i>SENSEMAKING</i> E CAPACIDADES DINÂMICAS	40
2.3 AMBIDESTRIA ORGANIZACIONAL	48
2.4 SÍNTESE DA LITERATURA: PROCESSO DE CAPACIDADES DINÂMICAS, <i>SENSEMAKING</i> E AMBIDESTRIA ORGANIZACIONAL	54
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA.....	63
3.1.1 Questões de pesquisa.....	63
3.1.2 Categorias de Análise: definição das Categorias de Análise.....	64
3.1.3 Definição de Outros Termos Relevantes	66
3.2 DELIMITAÇÃO E DESIGN DA PESQUISA	67
3.2.1 Delineamento da pesquisa	68
3.2.2 Critérios para a seleção do caso.....	71
3.2.3 Critérios para a seleção dos participantes da pesquisa	71
3.2.4 Dados: fonte, coleta e tratamento	71
3.2.5 Tratamento e análise dos dados	75
3.3 REALIZAÇÃO DO CASO PILOTO	78
3.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	79
3.4.1 Validade e confiabilidade do estudo.....	80
3.4.2 Reflexões Metodológicas	81
4 O CONTEXTO DO SETOR.....	82
4.1 O ENSINO SUPERIOR PRIVADO.....	82
4.2 ENSINO SUPERIOR A DISTANCIA NO BRASIL.....	86

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	94
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA ALFA E DOS ATORES NA CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA.....	94
5.2 EVENTO 1: IMPLANTAÇÃO DO EAD	101
5.2.1 <i>Sensemaking</i> no evento 1	104
5.2.2 Reconfiguração de recursos e ambidestria organizacional no evento 1	112
5.2.3 Síntese do Evento 1	121
5.3 EVENTO 2: ABERTURA DE CAPITAL	125
5.3.1 <i>Sensemaking</i> do Evento 2	128
5.3.2 Reconfiguração de recursos e ambidestria organizacional no evento 2	134
5.3.3 Síntese do Evento 2	143
5.4 PROCESSO DE CAPACIDADES DINÂMICAS, <i>SENSEMAKING</i> E AMBIDESTRIA ORGANIZACIONAL NO CASO ALFA	147
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS DO ESTUDO PILOTO	182
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS DEFINITIVO	184
APÊNDICE C – DIÁRIO DE CAMPO	186
APÊNDICE D – FICHA PARA ANÁLISE DOS DADOS	187
APÊNDICE E – DADOS SECUNDÁRIOS DA ORGANIZAÇÃO SELECIONADA	188

1 INTRODUÇÃO

As organizações têm necessidade de se renovar ao longo do tempo, seja para sobreviver, crescer ou tornar-se líder no seu contexto de atuação. A literatura de administração tem buscado entender tanto esta necessidade em relação às mudanças no ambiente quanto o fenômeno da mudança em si, principalmente no campo de estratégia e organizações. Porém, nem sempre os conceitos são desenvolvidos nesta área com robustez suficiente para o entendimento de como estas transições ocorrem. Por vezes, a fragilidade surge em função da confusão conceitual, da predominância de uma perspectiva epistemológica ou do uso de uma determinada teoria, da carência de sustentação empírica, da ênfase em uma abordagem metodológica, ou mesmo pelo percurso histórico recente do desenvolvimento do conceito. Assim, a história dos conceitos e o estado da arte revelam as lacunas a serem preenchidas para o avanço no conhecimento. Este é o caso do conceito de capacidades dinâmicas, proposto há pouco menos de 20 anos, com o objetivo de entender a necessidade de renovação das organizações.

Apesar de esforços de pesquisadores para aperfeiçoá-lo, o uso do conceito de capacidades dinâmicas é ainda caracterizado pela falta de uma definição única, e as pesquisas da área ainda carecem de maior desenvolvimento teórico e empírico (PISANO 2015; PETERAF; DI STEFANO; VERONA, 2013; DI STEFANO; PETERAF; VERONA, 2010; PABLO *et al.*, 2007). O processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas, por sua vez, é considerado obscuro, pois apesar dos esforços não há um consenso sobre sua operacionalização (PAVLOU; EL SAWY, 2011; BARRETO, 2010; DANNEELS, 2010), convergindo com a escassez de estudos empíricos, conclusões e achados por vezes desconexas (PETERAF; DI STEFANO; VERONA, 2013).

As capacidades dinâmicas impactam a base de recursos da organização (AMBROSINI *et al.*, 2009). Elas não surgem do nada, são geralmente o resultado de experiência e aprendizagem dentro das organizações (KUULUVAINEN, 2012). As capacidades dinâmicas são requeridas quando o ambiente está mudando rapidamente, moderadamente, ou de forma imprevisível; no entanto, um ambiente mutável não é condição suficiente para a emergência das capacidades dinâmicas (ZAHRA; SAPIENZA; DAVIDSSON, 2006; EINSENHARDT; MARTIN, 2000), visto que a reconfiguração ou a renovação de recursos pode partir de mudanças nas organizações (TEECE, 2012; ZAHRA; SAPIENZA; DAVIDSSON, 2006).

Dessa forma, capacidades dinâmicas são desenvolvidas por meio de processos para integrar, reconfigurar, obter e liberar recursos para se ajustar a (ou criar) mudanças (EISENHARDT; MARTIN, 2000), constituído em um padrão aprendido e estável da atividade coletiva por meio do qual uma organização sistematicamente gera e modifica suas rotinas operacionais em busca de melhorar eficiência (ZOLLO; WINTER, 2002), que ocorre por meio da interação de múltiplos agentes (REGNER, 2008).

A atuação dos múltiplos agentes e o processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas, no entanto, são menos compreendidos. O conceito tem sido predominantemente pesquisado em uma perspectiva teórica mais determinista do que interacionista ou construtivista, em vertente mais econômica do que sociológica, e por meio de pesquisas quantitativas do que qualitativas. As lacunas principais, assim, situam-se na compreensão de como as dimensões ou práticas que compõem as capacidades dinâmicas são convertidas em rotinas, como os agentes atuam nesse processo por meio da interação social e quais as relações existentes entre estes processos e os resultados.

Dentre esses *gaps*, ressalta-se a presença de uma dimensão, por vezes esquecida, que pode auxiliar o entendimento das capacidades dinâmicas: o *sensemaking* (PANDZA; THORPE, 2009; THOMAS; CLARK; GIOIA, 1993; GIOIA; CHITTIPEDDI, 1991; DAFT; WEICK, 1984). Essa dimensão auxilia na redução da ambiguidade nos processos de mudança e renovação estratégica (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005; WEICK, 2001), nuclear no desenvolvimento de capacidades dinâmicas. Portanto, assume-se que o *sensemaking*, que se constitui por meio da interação e construção de sentidos, permeia o processo de desenvolvimento das capacidades de monitoramento do ambiente, interpretação e tomada de ação (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014; DAFT; WEICK, 1984).

Outra consideração relevante para avançar nos estudos sobre capacidades dinâmicas diz respeito à reconfiguração de recursos demandada das organizações para essas possam manter sua flexibilidade e capacidade de atender às mudanças ambientais. Porém, a reconfiguração não é um processo livre de tensões no âmbito organizacional, uma vez que ao mesmo tempo que elas tentam inovar, procuram também manter a estabilidade para reduzir a incerteza. Este equilíbrio paradoxal é conhecido como ambidestria organizacional (RAISCH; BIRKINSHAW, 2008; LUBATKIN *et al.*, 2006; TUSHMAN; BENNER; TUSHMAN, 2003; O'REILLY, 1996). O gerenciamento do paradoxo requer que as organizações selecionem seus meios de transformação para aproveitarem as oportunidades e transformarem seus recursos (KONLECHNER; GÜTTEL, 2013; GÜTTEL; KONLECHNER, 2007; EISENHARDT;

MARTIN, 2000; MARCH, 1991). Assim, assume-se também que a ambidestria, enquanto capacidade da organização de lidar com esta tensão, permeia o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas.

Capacidades dinâmicas estão inter-relacionadas com a ambidestria, pois envolvem atividades baseadas em processos existentes e em mercados novos, realizadas repetida e intencionalmente (RAISCH *et al.*, 2009; KATILA; AHUJA, 2002). Esta intencionalidade remete à presença de agentes nesse processo, uma vez que a ambidestria é um reflexo dos gerentes que tomam decisões orientadas para o equilíbrio das atividades de *exploration* e *exploitation* (KORTMAN, 2014), e a percepção destas como complementares (FARJOUN, 2010; KATILA; AHUJA, 2002; KNOTT, 2002).

Dessa forma, esta tese incorpora dois novos conceitos para avançar no conhecimento sobre o processo de capacidades dinâmicas a partir das lacunas identificadas: *sensemaking* e ambidestria organizacional. Parte-se do pressuposto de que as capacidades dinâmicas são socialmente construídas (REGNER, 2008). Assim, o *sensemaking* atua na percepção das necessidades de mudança, que se iniciam com a busca e identificação de oportunidades e de novas e melhores maneiras de orquestração dos ativos. A ambidestria organizacional se refere aos modos de reconfiguração, à forma e configuração de gestão, que pode tanto propiciar como inibir a renovação de recursos/capacidades. Em suma, a contribuição deste trabalho se dá nas dimensões teórica, epistemológica e metodológica qualitativa. Para isso, reconhece-se que o desenvolvimento de capacidades representa um processo que, embora tenha sido originado inicialmente em outras bases, pode ser investigado com novos olhares que permitem avançar no conhecimento.

Para viabilizar o estudo proposto, escolheu-se o setor do ensino superior privado, o qual tem se consolidado dentro de uma lógica de mercado, sendo visado pelo interesse de fundos de investimentos privados, oferta de ações na bolsa de valores e aquisições (HOPER EDUCAÇÃO, 2014; CARVALHO, 2013; OLIVEIRA, 2009). Neste cenário de mudanças, insere-se o Ensino a Distância (EAD) como uma alternativa de investimento, capaz de proporcionar redução de custos e aumento da abrangência de atuação da IES por meio da oferta de vagas em contexto nacional (SÉCCA; LEAL, 2009).

O ensino superior privado, especialmente de oferta de EAD, é composto pela presença de grandes *players* com estratégias agressivas de marketing e oferta de cursos a preços competitivos. Esse ambiente tem influenciado a dinâmica do setor e a forma como as IES ofertantes de EAD têm se posicionado para sua sobrevivência e manutenção da vantagem

competitiva, justificando a necessidade destas se renovarem continuamente para atender de maneira ágil as demandas do mercado, bem como suas necessidades internas.

A emergência pelo alcance de posições superiores no mercado faz com que as organizações recorram à criação de novos produtos, processos e serviços, o que demanda a renovação de competências e capacidades. Esta necessidade organizacional em um ambiente de intensas mudanças torna estas instituições propícias para o estudo do conceito de capacidades dinâmicas (TEECE, 2009; EINSENHARDT; MARTIN, 2000; TEECE *et al.*, 1997) em um enfoque processual, a partir dos eventos que ocorreram na organização estudada.

Portanto, pretende-se investigar a relação entre os temas de capacidades dinâmicas, *sensemaking* e ambidestria organizacional a fim de compreender o processo de desenvolvimento da renovação organizacional. A seguir são apresentadas a proposta da problemática de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos.

1.1 DELINEAMENTO DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

O problema de pesquisa é delineado a partir da seguinte questão orientadora:

Como ocorre o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas considerando o *sensemaking* e a ambidestria organizacional em uma IES privada ofertante de EAD?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo Geral

Analisar o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas por meio do *sensemaking* e da ambidestria organizacional em uma IES privada ofertante de EAD.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar o contexto organizacional e os atores na construção da narrativa sobre as mudanças ocorridas a partir da implantação do EAD e abertura de capital da organização estudada.

2. Analisar o processo de *sensemaking* durante os eventos de implantação do EAD e abertura de capital na história da instituição de ensino.
3. Analisar como ocorre a reconfiguração de recursos, a partir das decisões tomadas em relação as oportunidades identificadas, e as mudanças ocorridas na instituição de ensino.
4. Analisar como os gestores lidam com a tensão entre *exploration* e *exploitation* (ambidestria) nas várias reconfigurações de recursos.
5. Analisar como o *sensemaking* e a ambidestria atuam no processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas na instituição de ensino.

1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICO-EMPÍRICA

As perspectivas teóricas de capacidades dinâmicas, *sensemaking* e ambidestria organizacional ainda estão em construção, contudo são consideradas relevantes, principalmente no que se refere às condições de operacionalização (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014; VOGEL; GÜTTEL, 2013).

Os estudos sobre as capacidades dinâmicas ainda necessitam de maior desenvolvimento teórico e, principalmente, teórico-empírico. Uma das maiores dificuldades é a falta de definição única de um constructo que possa ser utilizado nas pesquisas (PISANO 2015; PETERAF; DI STEFANO; DI STEFANO; PETERAF; VERONA, 2010; PABLO *et al.*, 2007). No entanto, algumas escolhas são possíveis de serem feitas, as quais viabilizam a investigação do fenômeno.

Para Schreyogg e Kliesch-Eberl (2007), a capacidade dinâmica é construída a partir de duas noções contraditórias: a replicação e a mudança contínua. Para tratar dessa contradição, um conceito que pode auxiliar a investigação de como as organizações se renovam é a ambidestria organizacional. Assim, propõe-se a inclusão desse conceito nos estudos de capacidades dinâmicas.

A ambidestria organizacional é uma categoria explorada tradicionalmente na literatura de estratégia e organizações como uma capacidade organizacional. Essa capacidade, segundo O'Reilly e Tushman (2008), é alcançada por meio de uma equalização de atividades de *exploration* e *exploitation* (MARCH, 1991). Estes dois termos expressam as tensões que existem nos processos de mudança entre explorar conhecimentos e competências atuais, refinando os processos já existentes ou buscando inovações. Assim, a ambidestria se aproxima do tema de capacidades dinâmicas, pois ambos tratam da renovação organizacional e inovação.

Entretanto, as pesquisas sobre o relacionamento entre capacidades dinâmicas e ambidestria ainda carecem de aprofundamento, principalmente no que se refere à explicação de como as organizações modificam suas ações na busca de equilíbrio entre *exploration* e *exploitation* (KONLECHNER; GÜTTEL, 2013; VOGEL; GÜTTEL, 2013). Desta forma, justifica-se analisar a relação entre essas duas categorias, que teoricamente estão evidenciadas, mas não estão empiricamente sustentadas.

Wang e Ahmed (2007) destacam que há uma lacuna entre os mecanismos de transformação e características comuns de capacidades dinâmicas, bem como a falta de articulação das relações entre as capacidades dinâmicas e outros parâmetros organizacionais, a exemplo da ambidestria organizacional.

Assim, a presente tese apresenta a ambidestria organizacional como uma orientação do processo de capacidades dinâmicas, em que os atores organizacionais, a partir do processo de interpretação definem os modos de aprendizagem (*exploration* e *exploitation*) que promoverão a renovação das capacidades, competências e recursos (KONLECHNER; GÜTTEL, 2013).

Entre as oportunidades de pesquisa em capacidades dinâmicas, Helfat *et al.* (2007) destacam a necessidade de entender como os indivíduos percebem, agem, avaliam recursos e capacidades. Por conseguinte, tal como reforçado por Pavlou e El Sawy (2011) e Helfat *et al.* (2007), é relevante considerar como os indivíduos se comportam diante das capacidades dinâmicas e situações de tomada de decisão. Além disso, estudos sobre o papel dos indivíduos devem ser situados, mostrando a importância da história (*path dependence*), rotinas e recursos organizacionais.

Vale ressaltar que, as capacidades de uma organização residem em seus recursos humanos, mas também em suas rotinas organizacionais (NELSON; WINTER, 1982; DOSI *et al.*, 2000), que podem ser definidas como “um padrão repetido e identificável de ações interdependentes envolvendo múltiplos atores” (FELDMAN; PENTLAND, 2002, p. 96). Nesse contexto, a empresa é mais do que a soma de seus recursos, e mais do que a soma das capacidades de seus membros individuais (WINTER, 2003) e, possivelmente, mais do que a soma de suas rotinas. Por isso, é importante entender como seus atores interagem e fazem sentido sobre o processo de capacidades dinâmicas (PANDZA; THORPE, 2009; REGNER, 2008). Para este trabalho, o processo de capacidades dinâmicas é construído socialmente, é um processo de construção e negociação de significados, desenvolvimento de sentidos compartilhados (PANDZA e THORPE, 2009; WEICK, 2001).

Segundo Pandza e Thorpe (2009), o *sensemaking* estratégico é uma dimensão esquecida no conceito de capacidades dinâmicas. Convergindo com essa constatação, na literatura consultada não foram encontrados trabalhos que insiram o *sensemaking* na operacionalização do processo de capacidades dinâmicas.

Complementando a abordagem adotada para este trabalho, Peteraf (2005) reforça a necessidade de adoção de perspectivas complementares à Visão Baseada em Recursos (VBR), a partir da combinação de diferentes lentes teóricas na pesquisa em estratégia, a exemplo da realização de estudos sob a perspectiva de processos (LANGLEY *et al.*, 2013; VAN DE VEN, 2007).

As capacidades dinâmicas e a perspectiva de processos devem ser combinadas em pesquisas futuras (HELFAT *et al.*, 2007; PETERAF, 2005). Para Helfat *et al.* (2007), os processos são integrantes das capacidades dinâmicas, embora a literatura tenha dado pouca atenção aos processos de desenvolvimento e implantação de capacidades (PISANO, 2015). Ademais, conforme Easterby-Smith, Lyles e Peteraf (2009), a utilização dos recursos e implementação de novos processos de capacidades dinâmicas ainda são pouco pesquisados.

Um ambiente turbulento não é necessariamente uma condição para existência de capacidades dinâmicas, as quais podem se manifestar em ambientes moderados e estáveis (SCHILKE, 2014; JIAO; ALON; CUI, 2011; HELFAT; WINTER, 2011). Zahra, Sapienza e Davidsson (2006) apontam que as capacidades dinâmicas não são apenas necessárias para gerenciar as alterações do ambiente, mas também são valiosas para superar as alterações derivadas de condições internas. Sendo assim, é pertinente estudar setores em que o nível de dinamismo ambiental não é alto.

Consequentemente, ainda que o nível de dinamismo ambiental seja moderado, a exemplo do setor de ensino superior privado, as organizações podem desenvolver capacidades dinâmicas para responder às mudanças internas e necessidades mercadológicas. Vale ressaltar que no setor de ensino privado, em especial a oferta de EAD, a intensidade competitiva é alta. Neste sentido, justifica-se o estudo de capacidades dinâmicas no setor escolhido, ainda não plenamente explorado na literatura.

A escolha do setor educacional como objeto de análise da tese foi ancorada pela necessidade de desenvolvimento de estudos de capacidades dinâmicas no setor de serviços. As pesquisas têm explorado as capacidades dinâmicas sob a ótica da inovação tecnológica em grandes empresas de manufatura e indústrias de alta tecnologia, negligenciando o setor de serviços (JANSSEN *et al.*, 2014; JANSSEN *et al.*, 2012; KINDSTRÖM *et al.*, 2012; HOGAN

et al., 2011). Conforme Kindström *et al.* (2012), a pesquisa em capacidades dinâmicas se concentrou em aspectos relacionados à tecnologia e desenvolvimento de produtos. Contudo, as empresas centradas em produto, que tradicionalmente basearam a sua competitividade na liderança e proteção do produto por patentes, estão cada vez mais mudando seu foco para inovação e prestação de serviços. Este fenômeno é que faz do setor educacional um contexto relevante para o estudo de capacidades dinâmicas.

Para ser capaz de desenvolver continuamente novos serviços as empresas podem desenvolver capacidades dinâmicas a fim de possibilitar a inovação e renovação estratégica. Embora capacidades dinâmicas sejam extensivamente estudadas no contexto de inovações tecnológicas essa discussão ainda é incipiente no setor de serviços (HOGAN *et al.*, 2011). Do ponto de vista prático esta discussão é profícua, pois fornece possibilidades de as organizações reforçarem sua capacidade de ofertar serviços de maneira sustentável. Ostrom *et al.* (2010) destaca ainda que o entendimento dos antecedentes organizacionais da inovação em serviços ainda é um desafio para literatura sobre inovação, assim as capacidades dinâmicas podem contribuir para o entendimento desse processo.

Quanto ao contexto da pesquisa, a escolha do setor educacional privado, especificamente as IES ofertantes de EAD, foi motivada pelas transformações ocorridas no setor, o qual vem se tornando um negócio de grandes *players* e alta concentração, marcado pela tendência de grandes fusões e aquisições (HOPER EDUCAÇÃO, 2014). As constantes aquisições e fusões no setor educacional privado tem conferido uma mudança significativa na forma como as IES, principalmente para aquelas que ofertam EAD, se posicionam diante do mercado, exigindo que estas se renovem continuamente. A contribuição da tese para o campo reside na forma como os gestores podem lidar com as demandas de renovação do setor educacional privado, em decorrência das transformações ocorridas no setor pela predominância da lógica de mercado, evidenciada pelo aumento dos ganhos em escala, redução do valor das mensalidades, alto investimento em propaganda e assédio de capital estrangeiro.

Portanto, a justificativa prática consiste na análise do processo de capacidades dinâmicas e ambidestria organizacional e seu potencial de contribuição para manutenção da vantagem competitiva das IES privadas ofertantes de EAD, tendo em vista que essas instituições operam em um cenário de intensa competitividade.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

A presente tese está estruturada em seis partes. A primeira parte contém esta introdução, onde são apresentadas a contextualização do tema e problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos e as justificativas teóricas e práticas que nortearam o desenvolvimento do trabalho.

A segunda parte é composta pela fundamentação teórico-empírica, na qual são abordados os seguintes temas: capacidades dinâmicas, *sensemaking* e ambidestria organizacional e a síntese da literatura, com a apresentação do modelo conceitual de pesquisa.

A terceira parte da tese aborda os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa. Desse modo, são apresentadas a especificação do problema, as questões de pesquisa, as definições constitutivas e o percurso empírico das categorias de análise, bem como os termos relevantes, a delimitação e o *design* da pesquisa, e por fim, as limitações da pesquisa e as reflexões metodológicas.

A quarta parte se refere ao contexto do setor, com uma introdução sobre o cenário da educação superior privada brasileira, seguida da análise do ensino a distância no Brasil.

O quinto capítulo apresenta a análise de dados, de acordo com a literatura consultada, seguindo as categorias de análise expostas nas definições constitutivas e percurso empírico definidos para este trabalho. Assim, este capítulo foi organizado pela caracterização da organização estudada e do papel dos atores entrevistados na construção da narrativa, descrição dos eventos identificados, seguidos da análise do *sensemaking*, reconfiguração de recursos e ambidestria organizacional, e síntese de cada evento. Por fim, apresenta-se a articulação entre as categorias de capacidades dinâmicas, *sensemaking* e ambidestria organizacional.

O sexto e último capítulo apresenta as conclusões finais do estudo, explorando suas contribuições teóricas, metodológicas e práticas, além de apresentar as propostas para futuros estudos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO

Esta seção apresenta o referencial teórico-empírico, composto por quatro partes. A primeira parte trata do desenvolvimento do conceito de capacidades dinâmicas e meios de investigação. A segunda parte apresenta a perspectiva do *sensemaking* e seu papel na percepção e tradução das oportunidades, uma das atividades que compõe as capacidades dinâmicas. A terceira parte deste capítulo aborda a ambidestria organizacional, por meio da capacidade de aproveitamento de oportunidades e reconfiguração, dimensão também incluída nas capacidades dinâmicas. Por fim, a última seção faz a integração de *sensemaking* e ambidestria organizacional ao processo das capacidades dinâmicas.

2.1 CAPACIDADES DINÂMICAS

Capacidades dinâmicas têm sua origem na Visão baseada em Recursos – VBR (PETERAF, 1993; DIERICKX; COOL, 1989; WERNERFELT, 1984; BARNEY, 1986; 1991), originária da noção de recursos (PENROSE, 1959). Segundo a perspectiva da VBR, a vantagem competitiva sustentável é derivada dos recursos que as firmas controlam, os quais são valiosos, raros, imperfeitamente imitáveis e não substituíveis (BARNEY, 1991). Portanto, os recursos podem ser definidos como os bens úteis no processo de produção (AMIT; SHOEMAKER, 1993), que direcionam as estratégias organizacionais e criam valor (GRANT, 1991). Para Mills *et al.* (2002, p. 19), “recurso é algo que a organização possui ou tem acesso mesmo que temporariamente”.

A VBR tem como foco explicar o desempenho e a vantagem competitiva das organizações a partir dos recursos, competências e capacidades (BARNEY, 1991; GRANT, 1991). Para Penrose (1959), os recursos são a chave para aumentar a vantagem competitiva das empresas. Segundo a autora, a teoria econômica não considerava devidamente as diferenças existentes entre as empresas, muito menos o papel das ações dos empreendedores. Portanto, nesse contexto, “é um eufemismo dizer que a teoria econômica minimiza o papel do gestor; de fato, o gestor estratégico simplesmente não existe em qualquer forma reconhecível” (HELFAT; PETERAF, 2003, p. 19).

Decorrente da visão da VBR (BARNEY, 1991; WERNERFELT, 1984), Prahalad e Hamel (1990) apresentam o conceito de competência essencial como competência fundamental para sustentar a vantagem competitiva, sendo esta a capacidade de combinar, misturar e integrar

recursos em produtos e serviços, constituindo-se no resultado da aprendizagem coletiva da organização. A literatura de estratégia tem enfatizado que uma das práticas organizacionais críticas para o gerenciamento é a criação de uma organização capaz de desenvolver produtos ainda não imaginados pelos consumidores. Sob outra perspectiva, destaca-se aqui a relevância do indivíduo para a formulação das estratégias como forma de assegurar a renovação de baseada nas mudanças e necessidades por produtos inovadores.

No que se refere à relação da VBR com o ambiente e com os gestores, identifica-se que há uma ênfase interna, a qual pode ser visualizada a partir dos argumentos de Prahalad e Hamel (1990): as fontes de vantagem competitiva são desenvolvidas na habilidade gerencial para consolidar tecnologias corporativas e habilidades de produção dentro de competências que reforçam negócios individuais a se adaptarem rapidamente diante de oportunidades mutáveis.

Assim, não é a posse dos recursos que conferem às organizações vantagem competitiva, mas sua capacidade de maximizar sua utilização de forma única por meio de múltiplas combinações que podem gerar múltiplos resultados (PENROSE, 1959). Esta é a essência do que a autora chama de *'productive service'*.

Na VBR, capacidade se refere à capacidade de uma organização na exploração e implantação de recursos (GRANT, 1991). Por meio de tal capacidade, os insumos são transformados em saídas de maior valor. Contudo, quando o ambiente de negócios se torna volátil as organizações precisam se adaptar e reconfigurar seus produtos, serviços e processos de negócios para acompanhar as mudanças. Essa capacidade se denomina capacidades dinâmicas, que envolve a habilidade organizacional de modificação das operações de agregação de valor básico de uma empresa (por exemplo, distribuição logística, marketing, fabricação de produtos, prestação de serviços) para atender rapidamente às mudanças (ZOLLO; WINTER, 2002). Nesta tese, o enfoque adotado sobre a relação da organização com o ambiente para atender as mudanças não é puramente adaptativo, pois considera-se que há uma relação recursiva entre os dois níveis, onde a organização não é somente passiva.

Teece e Pisano (1994) ampliam a noção da VBR e o entendimento do relacionamento das competências como fonte de vantagem competitiva sustentável. No que se refere ao conceito, o autor decompõe as capacidades dinâmicas a partir dos termos 'capacidades' e 'dinâmicas'. Para ele, o termo 'dinâmicas' se refere ao caráter dinâmico e mutável do ambiente, embora enfatize em ambientes altamente dinâmicos. Já o termo 'capacidades' se refere à função da gestão estratégica na adaptação, integração, reconfiguração das habilidades organizacionais internas e externas, recursos e competências funcionais diante do ambiente mutável (TEECE;

PISANO; SHUEN, 1997; TEECE; PISANO, 1994;). Nesse termo reside a maior contribuição, pois os autores destacam os gestores, a reconfiguração, os recursos e as competências. No entanto, nesta década a visão do conceito ainda é estática e não processual, uma vez que a ênfase está na identificação e não no processo de desenvolvimento.

Para os proponentes do conceito seminal (TEECE; PISANO; SHUEN, 1997, p. 516), capacidades dinâmicas refere-se à “habilidade da firma em integrar, construir e reconfigurar competências internas e externas em direção às mudanças ambientais rápidas”, enquanto que na perspectiva Mills *et al.* (2000, p. 13), é “a habilidade de uma firma para adaptar suas competências ao longo do tempo”. Zahra e George (2002, p. 186) consideram capacidades dinâmicas como “orientadas à mudança e ajudam as organizações a reimplantar e reconfigurar sua base de recursos para atender às crescentes demandas dos clientes e estratégias dos concorrentes”. A partir dessas definições, é possível verificar que as capacidades dinâmicas estão enraizadas em conceitos econômicos evolutivos como a teoria evolucionária da firma (NELSON; WINTER, 1982).

Eisenhardt e Martin (2000) destacam que, segundo a literatura vigente, os recursos valiosos, raros e difíceis de imitar possibilitam o alcance de vantagem competitiva sustentável pelo desenvolvimento de estratégias de criação de valor e, por isso, não podem ser copiados por outras organizações. No entanto, afirmam os autores, que a funcionalidade das capacidades dinâmicas pode ser duplicada entre as empresas. Assim, continuam eles, o valor das capacidades dinâmicas está nas configurações de recursos que as organizações criam e não nas próprias capacidades. Desta forma, destacam que se trata de um processo e não de conteúdo, e, por isso, é de difícil acesso aos concorrentes. Estas considerações são relevantes para o desenvolvimento do conceito porque fazem complementações à visão estática, possibilitando a pesquisa sob perspectiva processual, e porque destacam as idiosincrasias de cada organização.

Por definição, o desenvolvimento de capacidades dinâmicas tende a ser associado às respostas organizacionais às demandas ambientais. Contudo, ambientes dinâmicos não sejam necessariamente uma pré-condição das capacidades dinâmicas, as quais podem ser manifestar também em ambientes moderadamente dinâmicos (ZAHRA; SAPIENZA; DAVIDSSON, 2006; ZOLLO; WINTER, 2002 EISENHARDT; MARTIN, 2000), noção que contrapõe o posicionamento de Teece, Pisano e Shuen (1997). Para Zahra, Sapienza e Davidsson (2006), as capacidades dinâmicas se desenvolvem em resposta à percepção de mudanças e oportunidades externas, aprendizagem sobre condições externas e pressões internas para mudança. Essa divergência de opiniões sobre as condições ambientais e organizacionais que

influenciam as capacidades dinâmicas é uma das maiores fontes de confusão nesse campo de pesquisa (ZAHRA; SAPIENZA; DAVIDSSON, 2006).

Em uma pesquisa sobre as relações entre estratégia de inovação e capacidades dinâmicas, Jiao, Alon e Cui (2012) destacaram que o dinamismo ambiental nem sempre terá um efeito moderador sobre a relação entre inovação e capacidades dinâmicas. Os autores concluíram que a busca e desenvolvimento de estratégias de inovação promovem o desenvolvimento de capacidades dinâmicas, tanto em um ambiente estável quanto em ambiente de intensas mudanças (JIAO; ALON; CUI, 2011). Schilke (2014), ao estudar as capacidades dinâmicas no contexto da gestão de alianças e novas capacidades de desenvolvimento de produtos, concluiu que as capacidades dinâmicas estão mais fortemente associadas com vantagem competitiva em ambientes moderadamente dinâmicos do que em ambientes estáveis ou altamente dinâmicos.

Assim, a contribuição das capacidades dinâmicas para a organização ainda é discutida na literatura. As críticas à VBR versam a respeito da obscuridade do entendimento de onde, quando e como os recursos podem ser úteis para a organização, na dificuldade de generalização, falta de aplicabilidade, e confusão conceitual (PRIEM; BUTLER, 2001). Barney (2001b) refutou as críticas apresentadas por Priem e Butler (2001), alegando que é possível construir parâmetros para os elementos da VBR, de modo que seja possível comprovações empíricas passíveis de teste.

Seguindo essa linha, questiona-se de que forma as capacidades dinâmicas habilitam as organizações a reconfigurarem seus recursos ou estão ligadas ao alcance de uma vantagem competitiva superior (EASTERBY-SMITH; LYLES; PETERAF, 2009; AREND; BROMILEY, 2009), pois, na maioria das vezes, elas são vinculadas a resultados positivos e estratégias bem-sucedidas. Estas divergências embasam a maioria das críticas sobre o tema, que apontam o conceito de capacidades dinâmicas como tautológico e não operacional (PRIEM; BUTLER, 2000; MOSAKOWSKI; MCKELVEY 1997). Contrapondo as críticas, Helfat *et al.* (2007) e Helfat e Peteraf (2003) destacam que o argumento tautológico é falho, pois a existência de uma capacidade não garante seu uso, tampouco garante qualquer vantagem competitiva específica.

Zott (2003) é um dos autores que explora as diferenças de desempenho entre as organizações, sob a perspectiva das capacidades dinâmicas. As diferenças se referem ao custo, tempo e efeitos de aprendizagem gerando desempenhos diferentes em empresas com capacidades semelhantes. Para Helfat *et al.* (2007), capacidades dinâmicas não são

necessariamente relacionadas ao desempenho superior, o que significa dizer que a organização está fazendo algo diferente, mas não necessariamente melhor do que antes (HELFAT *et al.*, 2007; EISENHARDT; MARTIN, 2000). Em convergência com estes autores, assume-se que as capacidades dinâmicas podem representar um potencial para criação de valor ou mesmo de ganho em competitividade, porém não são uma garantia deste resultado. Ao considerar que estas capacidades podem ser desenvolvidas e envolvem um processo, considera-se são variáveis e situadas no tempo, podem inclusive ser desenvolvidas de forma incipiente. Assim, a visão estática auxilia a obter um retrato do estágio em que as capacidades dinâmicas se encontram em um dado ponto no tempo, enquanto a visão dinâmica permite compreender como foram desenvolvidas ao longo do tempo. Arend e Bromiley (2009) reforçam que o termo capacidades dinâmicas também cria uma distorção e sugere singularidade, a partir do entendimento que capacidades dinâmicas são algo que as empresas teriam ou não. Estudiosos que analisam mudanças organizacionais geralmente concordam que uma variedade de comportamentos e fatores interagem com a condição da empresa de influenciar o ambiente, bem como sua probabilidade de mudança para melhorar o desempenho.

Zollo e Winter (2002, p. 340) definem as capacidades dinâmicas como “um padrão aprendido e estável da atividade coletiva através da qual uma organização sistematicamente gera e modifica suas rotinas operacionais em busca de melhoria de eficiência”. As capacidades dinâmicas incluem rotinas que conduzem atividades de pesquisa e desenvolvimento, reestruturação, reengenharia, e integração pós-fusão-aquisição (ZOLLO; WINTER, 2002). Os autores destacam a relação entre capacidades dinâmicas, aprendizagem e rotinas. Portanto, conforme a constante capacidade de reconfigurar e transformar competências implica em um processo de aprendizagem. A noção de capacidades dinâmicas envolve escolhas que estão comprometidas com a história da organização (TEECE, 2012; ROMME; ZOLLO; BERENDS, 2010; AREND; BROMILEY, 2009; TEECE, 2007), subjacente a um processo de aprendizagem. Elas são entendidas como processo que envolve escolha e comprometimento com as trajetórias de desenvolvimento de competências e processo de aprendizagem (SANCHEZ; HEENE, 1997),

No que se refere aos fatores que ajudam a compreender as capacidades dinâmicas, Teece, Pisano e Shuen (1997) destacam processo, posição e caminhos, pois as capacidades dinâmicas têm suas raízes no desenvolvimento de processos para atendimento às demandas externas, e que está condicionada pelo seu contexto histórico (*path dependence*).

A definição de capacidades dinâmicas empreendida por Helfat *et al.* (2007), enfatiza a intencionalidade do processo, pois esta pode ser entendida como a capacidade da organização de propositadamente estender, criar ou modificar sua base de recursos. Os empreendedores irão perceber as oportunidades muito antes dos outros, bem como compartilhar sua visão aos outros para que o auxiliem na execução.

Zahra, Sapienza e Davidsson (2006, p. 920) definem capacidades dinâmicas como “os processos para reconfigurar os recursos de uma empresa e rotinas operacionais da maneira apropriada pelos principais tomadores de decisão”. Esse conceito tal como o proposto por Helfat *et al.* (2007) expõe a intencionalidade no processo. Capacidades dinâmicas incluem rotinas de desenvolvimento de produtos, rotinas de tomada de decisões estratégicas, rotinas de alocação de recursos e rotinas relacionadas à aquisição e liberação de recursos (EISENHARDT; MARTIN, 2000).

Pavlou e El Sawy (2011) definem capacidade dinâmica como “processos estratégicos cujo objetivo é moldar competências funcionais”. Ambas, as capacidades dinâmicas e as competências funcionais, segundo os autores, são compostas por um conjunto de recursos complementares que refletem a efetividade na execução dos processos de negócio. Dessa forma, a capacidade dinâmica está relacionada à configuração de competências funcionais de forma estratégica envolvendo, portanto, percepção do ambiente, geração de conhecimento, coordenação de atividades e integração de recursos.

Há um consenso na literatura de que as capacidades dinâmicas são incorporadas a processos organizacionais, capturadas por rotinas organizacionais e voltadas à mudança (ZOTT, 2003). Nelson e Winter (1982) sugerem que as capacidades estão incorporadas nos processos de rotinas de variação, seleção e retenção de recursos, capacidades e rotinas operacionais. A simples mudança nos recursos não é uma capacidade dinâmica, mas sim o fluxo de transformação da organização (HELFAT *et al.*, 2007). A relutância em mudar o que é visto como uma estratégia bem-sucedida pode resultar em problemas, por isso o grande desafio é desenvolver rotinas e processos (NELSON; WINTER, 1982) que permitam avaliar continuamente o seu ambiente, e o ajuste entre a capacidade dos recursos existentes e o ambiente.

Para Cepeda e Vera (2007), as capacidades são processos organizacionais e rotinas enraizadas em conhecimento. Na visão desses autores as capacidades dinâmicas envolvem um processo de transformação da empresa em recursos de conhecimento e rotinas, que gera uma nova configuração de recursos e rotinas operacionais.

O relacionamento entre capacidades dinâmicas e processos organizacionais se deve ao papel da capacidade dinâmica na modificação da base de recursos da firma (MARITAN, 2007). Desse modo, a busca de oportunidades para mudança exige o emprego de processos organizacionais como processos de tomada de decisão, processos de gerenciamento de mudança. Além de compreender o processo, a autora insere a discussão sobre o conteúdo estratégico para o entendimento do funcionamento da capacidade dinâmica. Embora o processo estratégico seja por natureza dinâmico, nem todo processo estratégico gera mudança. Assim, além de processos condutores de mudança (capacidades dinâmicas) há processos para a manutenção de estados estáveis (capacidades operacionais) (MARITAN, 2007).

A literatura evidencia que há diferenças entre as capacidades operacionais e capacidades dinâmicas. Para Newey e Zahra (2009) existe uma relação entre elas: capacidades dinâmicas promovem a modificação das capacidades operacionais a medida que se desenvolvem. As capacidades operacionais também afetam capacidades dinâmicas a partir da influência do conhecimento existente para promover as reconfigurações nas capacidades. Zahra, Sapienza e Davidsson (2006), consideram que esse relacionamento é mediado pelo conhecimento organizacional.

Incorporando elementos presentes em definições anteriores, Barreto (2010, p. 271) define que capacidade dinâmicas é “o potencial das empresas para resolver sistematicamente problemas, formada por sua propensão de sentir as oportunidades e ameaças, tomar decisões oportunas e orientadas para o mercado, e mudar sua base de recursos”.

Com uma definição com foco em desempenho, Piening (2013, p. 216) considera capacidades dinâmicas como “feixes de rotinas inter-relacionadas que, formados por dependência de caminho, permitem à organização renovar suas capacidades operacionais em busca de um melhor desempenho”.

Capacidades dinâmicas são derivadas da combinação de habilidades, história, valores e rotinas (TEECE, 2007). As capacidades dinâmicas dependem de sua história, e influenciam o futuro da empresa, e pode fornecer (direta ou indiretamente) a vantagem competitiva (temporária ou prolongada) (AREND; BROMILEY, 2009). Converging com esse posicionamento, Romme, Zollo e Berends (2010) destacam que a influência do dinamismo ambiental no desenvolvimento de capacidades dinâmicas não é linear, uma vez que este relacionamento depende de outras condições, a exemplo da história da organização. Uma capacidade organizacional é um conceito histórico que integra experiências passadas com as atividades de resolução de problemas presentes (SCHREYOGG; KLIESCH- EBERL, 2007).

Segundo Peteraf, Di Stefano e Verona (2013), os trabalhos sobre capacidades dinâmicas estão divididos de acordo com a influência de duas obras: Teece, Pisano e Shuen (1997) e Eisenhardt and Martin (2000).

Para MacLean, MacIntosh e Seidl (2015), esses dois trabalhos representam perspectivas diferenciadas de ação, pois Teece, Pisano e Shuen (1997) trabalham dentro de uma perspectiva racional da visão dos gestores, enquanto que Eisenhardt e Martin (2000) veem a ação como normas, regras e rotinas constituídas historicamente.

Como alternativa às duas perspectivas (TEECE; PISANO; SHUEN, 1997; EISENHARDT; MARTIN, 2000), MacLean, MacIntosh e Seidl (2015) propõem incorporar o conceito de ação criativa em seu aparato teórico, tendo em vista que a literatura não leva em conta o elemento criativo inerente à ação humana. Este elemento criativo destaca que toda ação humana é inerentemente criativa, diferente de uma perspectiva em que alguns indivíduos são mais criativos do que outros. Ação criativa está fundamentada na visão das capacidades dinâmicas como um processo social.

Adotando uma perspectiva interpretativista, Regner (2008) propõe o alinhamento das capacidades dinâmicas com a estratégia como prática, tendo em vista que está em um contexto social, simbólico e material (REGNER, 2008), além do contexto econômico, o qual é o foco da tradicional literatura sobre o tema. Dentro de uma perspectiva social, Regner (2008) destaca que:

- (a) uma estratégia dinâmica inclui a formulação, bem como a influência de uma configuração de múltiplos fatores;
- (b) atores em vários níveis organizacionais (alta direção, nível intermediário e atores periféricos) participam desse processo;
- (c) o desenvolvimento da estratégia se insere em contexto social e cultural, além de questões econômicas;
- (d) há presença de agentes que podem se envolver ativamente em práticas e rotinas promotoras de mudança;
- (e) presença de interações entre os membros da organização e intervenientes externos;
- (f) presença de indivíduos com potencial criativo e inovador orientam e formam a estratégia.

Segundo Regner (2008), as capacidades dinâmicas da organização estão ligadas também ao nível individual e de grupo. São essas interações que permitem compreender como a estratégia muda ao longo do tempo. Dentro de uma perspectiva social, as relações formais e

informais possibilitam que gestores obtenham informações que podem ser úteis na detecção de novas oportunidades (ADNER; HELFAT, 2003).

Para Regner (2008), a perspectiva das capacidades dinâmicas pode ser explicada a partir de atividades de reconfiguração, que são uma arena de integração entre atores específicos, estruturas e práticas. Apesar de não empreender uma definição de capacidades dinâmicas, parece que Regner (2008) trata das atividades de reconfiguração e capacidades dinâmicas como termos análogos:

Atividade de reconfiguração é uma unidade de análise que consiste de eventos que envolvem uma síntese de atividades, de atores em organizações e status do produto e/ou fatores mercadológicos. Trata-se de interações entre organização e atores em diferentes níveis, incluindo o potencial de criatividade e aproveitamento de oportunidades. Assim, agentes e estruturas determinam uma arena de agência e atividades que incluem o tecido social de quadros cognitivos, linguagem e artefatos. Este processo pode gerar ativos organizacionais que, por sua vez, têm o potencial para promover a vantagem competitiva (REGNER, 2008, p. 581).

A partir destas considerações, o posicionamento adotado nessa tese está alinhado com Eisenhardt e Martin (2000), em que a preocupação recai sobre o desenvolvimento e persistência de padrões sociais, culturais e históricas, e com as estruturas cognitivas e sociais, valores e normas compartilhadas (MACLEAN; MACINTOSH; SEIDL, 2015; REGNER, 2008; EISENHARDT; MARTIN, 2000). Da mesma forma, está alinhado com as considerações de Regner (2008) que enfatiza a interação dos vários níveis dentro da organização, dentro de uma perspectiva social.

Para sistematizar as principais definições de capacidades dinâmicas, apresenta-se o quadro a seguir:

QUADRO 1 – DEFINIÇÕES DE CAPACIDADE DINÂMICAS

Autores	Definição
Teece, Pisano, e Shuen (1997, p. 516)	Habilidade da firma em integrar, construir e reconfigurar competências internas e externas para endereçar mudanças ambientais rápidas.
Eisenhardt e Martin (2000, p. 1107)	Processos para integrar, reconfigurar, obter e liberar recursos para se ajustar a (ou criar) mudanças de mercado. Assim, capacidades dinâmicas são as rotinas organizacionais e estratégicas por meio das quais firmas alcançam novas configurações de recursos, enquanto mercados emergem, colidem, dividem-se, evoluem e morrem.
Mills <i>et al.</i> (2000, p. 13)	Habilidade de uma firma para adaptar suas competências ao longo do tempo.
Zahra e George (2002, p. 186)	Capacidades dinâmicas são essencialmente orientadas à mudança e ajudam as organizações a reimplantar e reconfigurar sua base de recursos para atender às crescentes demandas dos clientes e estratégias dos concorrentes.

Zollo e Winter (2002, p. 340)	Um padrão aprendido e estável da atividade coletiva através da qual uma organização sistematicamente gera e modifica suas rotinas operacionais visando melhorar sua eficiência.
Zahra, Sapienza e Davidsson (2006)	Processos para reconfigurar os recursos de uma empresa e rotinas operacionais da maneira apropriada pelos principais tomadores de decisão.
Helfat <i>et al.</i> (2007)	Capacidade da organização de propositadamente estender, criar ou modificar sua base de recursos.
Regner (2008)	Interações entre organização e atores em diferentes níveis, incluindo o potencial de criatividade e aproveitamento de oportunidades para a geração de ativos organizacionais.
Barreto (2010, p. 271)	Potencial das empresas para resolver sistematicamente problemas, formada por sua propensão de sentir as oportunidades e ameaças, tomar decisões oportunas e orientadas para o mercado, e mudar sua base de recursos.
Piening (2012, p. 216)	Feixes de rotinas inter-relacionadas que, formados por dependência de caminho, que permitem uma organização renovar suas capacidades operacionais em busca de um melhor desempenho.

FONTE: Elaboração da autora a partir da literatura consultada.

O uso do termo capacidades dinâmicas é plural e os estudos sobre o tema ainda necessitam de maior desenvolvimento teórico e empírico. Verifica-se a falta de definição única de um constructo que possa ser utilizado para as pesquisas. Essa dificuldade persiste, pois ainda há poucos estudos empíricos desenvolvidos (PETERAF; DI STEFANO; VERONA, 2013; PABLO *et al.*, 2007).

As definições presentes na literatura mostram que capacidades dinâmicas são capacidades de ordem superior para integrar, construir e reconfigurar competências, recursos e rotinas organizacionais em busca de vantagem de desempenho (BARRETO, 2010; ZAHRA; SAPIENZA; DAVIDSSON, 2006; ZOLLO; WINTER, 2002; EISENHARDT; MARTIN, 2000; TEECE; PISANO; SHUEN, 1997). Em síntese, a análise das definições de capacidades dinâmicas revela contradições fundamentais. Algumas delas consideram capacidades dinâmicas como capacidade ou habilidade, enquanto que outras a definem como atividades ou comportamentos.

A partir dessa análise, a definição de capacidades dinâmicas adotada para esse trabalho é: Processos para integrar, reconfigurar, obter e liberar recursos para se ajustar a (ou criar) mudanças (EISENHARDT; MARTIN, 2000), constituído em um padrão aprendido e estável da atividade coletiva através da qual uma organização sistematicamente gera e modifica suas rotinas operacionais visando melhorar sua eficiência (ZOLLO; WINTER, 2002). Este processo ocorre por meio de interações sociais, que envolve indivíduos, grupos e organização (REGNER, 2008).

A definição adotada entende as capacidades dinâmicas como um processo e não meramente como a existência de uma capacidade específica para inovar. Esse processo envolve

a reconfiguração contínua de recursos, como dito acima, o que por sua vez, envolve a captura de oportunidades no ambiente monitorado. Neste sentido, a definição adotada de Eisenhardt e Martin (2000) converge com as capacidades que Teece (2009) aponta como composição das capacidades dinâmicas, por ele denominadas originalmente como *sense, seize, reconfiguring*. Assim, a evolução do conhecimento sobre este tema abre gradativamente novas possibilidades de estudo, tanto teóricas quanto epistemológicas, onde é possível estudar o conceito por meio de processos, práticas, rotinas, atividades, entre outros termos agora adotados na literatura, em uma visão dinâmica e situada.

Por se tratar de processo, é necessário compreender como ocorre o desenvolvimento de capacidades dinâmicas, bem como as categorias que possibilitam sua investigação.

As capacidades dinâmicas trazem à tona a necessidade de que as competências precisam ser renovadas ao longo do tempo para manter seu valor e vantagem competitiva sustentável, pois são construídas (TEECE, PISANO; SHUEN, 1997; MADSEN, 2010). Desse modo, é importante entender como as organizações adquirem, alavancam e protegem as competências, enquanto articulação e mobilização de recursos, em busca de inovação e aumento do desempenho e competitividade (MCEVILY; EISENHARDT; PRESCOTT, 2004). Portanto, recursos, capacidades, competências, rotinas são termos chave para explorar o processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas.

2.1.1 Desenvolvimento de Capacidades Dinâmicas

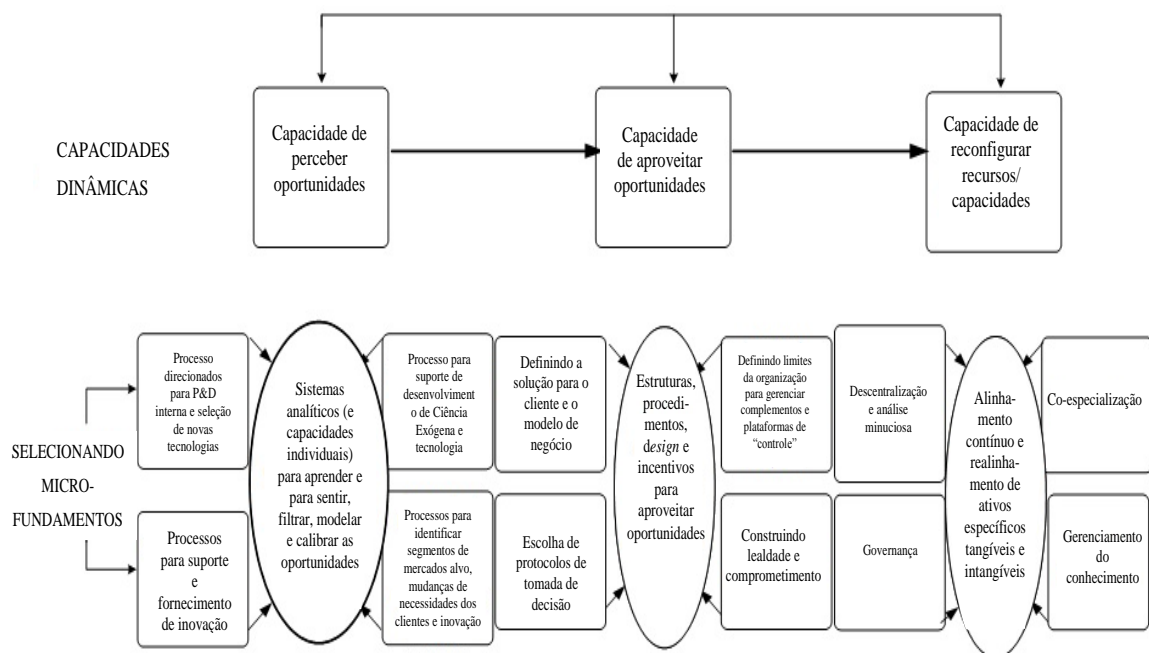
O processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas pode ser considerado obscuro (PAVLOU; EL SAWY, 2011; BARRETO, 2010; DANNEELS, 2010), contudo há um esforço de sistematização desse processo, apesar de não haver um consenso. Estudos empíricos ainda são escassos e apresentam conclusões e achados, por vezes, desconexos (PISANO 2015; PETERAF; DI STEFANO; VERONA, 2013; DI STEFANO; PETERAF; VERONA, 2010; PABLO *et al.*, 2007).

Wang e Ahmed (2007) trazem novas possibilidades para o entendimento das capacidades dinâmicas ao estabelecerem a hierarquia das competências que ajudam a explicar como elas se movimentam em relação à dinamicidade do mercado. Os autores apresentam três capacidades como componentes das capacidades dinâmicas: capacidade de adaptação, capacidade de absorção e capacidade inovativa.

A capacidade de adaptação, para Wang e Ahmed (2007), diz respeito à habilidade de adaptação para responder às oportunidades externas, e está atrelada à competência de monitoramento do mercado e de resposta rápida às mudanças. A capacidade de absorção é a habilidade de reconhecer o valor de novas informações externas e aplica-las nas organizações, e está intrinsecamente ligada à aprendizagem organizacional e internalização do conhecimento (ZAHRA; GEORGE, 2002). A capacidade inovativa, por sua vez, refere-se à habilidade da firma em desenvolver novos produtos e/ou mercados a partir do alinhamento de uma orientação estratégica inovadora, e comportamento e processos inovadores (WANG; AHMED, 2007).

Um dos modelos de desenvolvimento de capacidades dinâmicas foi proposto por Teece (2009), conforme apresentado na FIGURA 1, onde insere, mesmo que de uma forma não explícita, o papel dos empreendedores e gestores no processo de orquestração para criação de novos serviços e produtos.

FIGURA 1 - PROCESSO DE CAPACIDADES DINÂMICAS (TEECE, 2009)



FONTE: TEECE (2009, p. 49).

De acordo com o modelo proposto por Teece (2009), a capacidade de perceber oportunidades se refere aos investimentos em pesquisa e desenvolvimento, monitoramento do mercado, e a interpretação de eventos. A capacidade de aproveitar as oportunidades envolve atividades gerenciais e empreendedoras, depende do processo decisório, da capacidade da

organização em gerenciar o conhecimento. A capacidade de reconfiguração, por sua vez, diz respeito à combinação e reconfiguração de ativos e estruturas organizacionais como mercados e tecnologias. Teece (2009) enfatiza que a reconfiguração é indispensável para manter o ajuste evolucionário e, se necessário, para tentar fugir de dependências de caminho desfavoráveis.

Helfat e Peteraf (2003) destacam que fatores internos e externos influenciam na alteração dos recursos da firma. Uma consideração relevante apontada pelos autores é o ciclo de vida das capacidades, que incluem sua fundação, desenvolvimento e maturidade. O ciclo de vida de uma capacidade inicia com a fase de fundação, em que são lançadas as bases para o desenvolvimento posterior da capacidade. A fase de desenvolvimento é marcada pela construção gradual da capacidade, por meio da avaliação de alternativas viáveis para seu desenvolvimento. A fase de maturidade implica em manutenção da capacidade, em que esta é institucionalizada na memória organizacional.

Verona e Ravasi (2003) ao estudarem uma empresa multinacional dinamarquesa líder em aparelhos auditivos identificaram a natureza baseada em conhecimento das capacidades dinâmicas. Verificaram a presença de três processos organizacionais que fomentam a capacidade de inovar continuamente: (a) criação e absorção, (b) integração e (c) reconfiguração de conhecimentos, descritos a seguir:

- ⟨ A criação e absorção de conhecimentos se refere ao comprometimento com investimentos em pesquisa e desenvolvimento alinhado às necessidades do mercado e a criação de uma reputação mundial a fim de absorver o conhecimento de fora, a exemplo da colaboração de grandes centros de pesquisa;
- ⟨ O processo de integração trata da capacidade de configurar e gerenciar o contexto, que muitas vezes apresenta recursos de conhecimento dispersos, para o desenvolvimento e lançamento de novos produtos;
- ⟨ A reconfiguração de conhecimentos se refere à criação de uma estrutura aberta que possibilite a redefinição das funções dos sistemas e padrões relacionais de forma flexível para facilitar a recombinação dos recursos continuamente.

Avançando nos modelos de operacionalização de capacidades dinâmicas, Cepeda e Vera (2007), em pesquisa com 107 organizações de tecnologia da informação e indústrias de comunicação da Espanha, utilizam as capacidades dinâmicas para examinar o relacionamento entre capacidades dinâmicas, capacidades operacionais sob uma perspectiva baseada em conhecimento. Os resultados mostraram que capacidades dinâmicas são a pedra angular de

novas capacidades operacionais, além de destacar os microprocessos através dos quais as capacidades dinâmicas impactam em capacidades operacionais.

Já para Ambrosini *et al.* (2009), as capacidades dinâmicas podem ser decompostas em capacidades dinâmicas incrementais, capacidades dinâmicas de renovação e capacidades dinâmicas de regeneração. As capacidades dinâmicas incrementais estão relacionadas com a melhoria contínua da base de recursos da organização. As capacidades dinâmicas de renovação estão relacionadas com a atualização, adaptação e aumento da base de recursos. As capacidades dinâmicas de regeneração, por sua vez, têm impacto não apenas nas mudanças na base de recursos, mas também no conjunto de capacidades dinâmicas, que para eles são capacidades que proporcionam atualização, adaptação e incremento dos recursos.

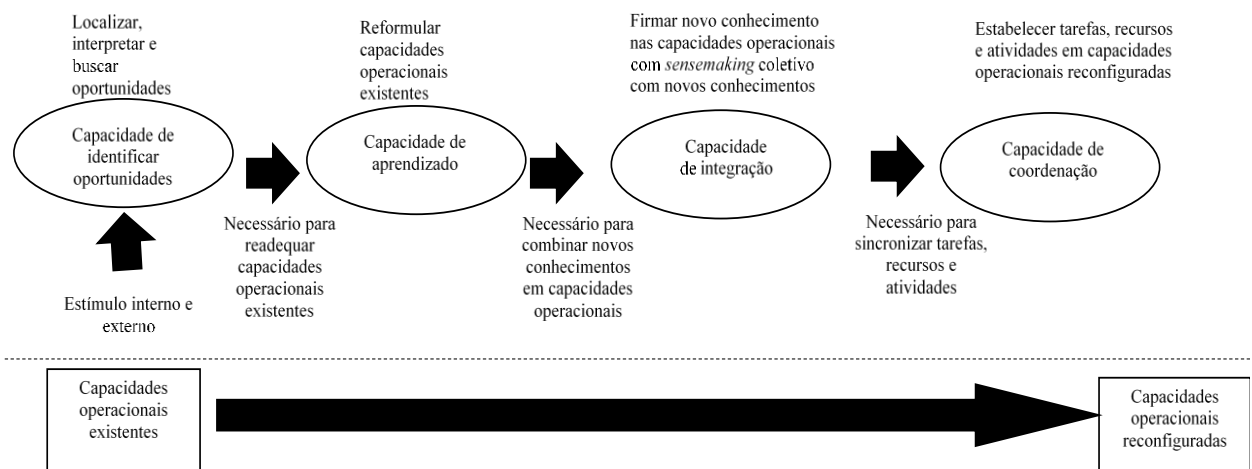
Malik e Kotabe (2009) desenvolveram um modelo de capacidades dinâmicas em empresas de manufatura de mercados emergentes. Esse modelo contempla mecanismos de desenvolvimento de capacidades dinâmicas: aprendizagem organizacional, engenharia reversa e flexibilidade de fabricação.

Madsen (2010) destaca quatro tipos genéricos de capacidades dinâmicas: observação e avaliação externa, renovação dos recursos internos, aquisição de recursos externos e reconfiguração de recursos internos. A seguir são detalhadas cada uma das capacidades:

- ⟨ Observação e avaliação externa compreendem capacidades dinâmicas que monitoram o ambiente, fornecem impulso para novas ideias, descoberta de novas oportunidades, bem como sua avaliação.
- ⟨ Renovação de recursos internos compreendem capacidades dinâmicas que integram os novos recursos em configurações de recursos originais e eficazes, inclui também a capacidade de melhorar ou adaptar um conceito de negócio quando os recursos são introduzidos, combinados ou modificados.
- ⟨ Aquisição de recursos externos compreendem capacidades dinâmicas de aquisição ou vinculação a recursos externos.
- ⟨ Reconfiguração de recursos internos compreendem as capacidades dinâmicas de reconfigurar ou reestruturar recursos internos. Isso pode envolver a instigar e implementação de iniciativas recém-aprovadas para a mudança.

O modelo de Pavlou e El Sawy (2011), conforme a FIGURA 2, apresenta proposta de estrutura de capacidades dinâmicas a partir de quatro capacidades que interagem em uma lógica sequencial para reconfigurar uma capacidade operacional existente.

FIGURA 2 - PROCESSO DE CAPACIDADES DINÂMICAS (PAVLOU; EL SAWY, 2011)



FONTE: PAVLOU; EL SAWY (2011, p. 243, tradução nossa).

Pavlou e El Sawy (2011) entendem o processo de capacidades dinâmicas como composto por: (1) capacidade de identificar oportunidades: identificar, interpretar e buscar oportunidades; (2) capacidade de aprendizagem, ou de absorção (ZAHRA; GEORGE, 2002): aperfeiçoar capacidades operacionais por meio de novos conhecimentos; (3) capacidade de integração: incorporar novos conhecimentos a capacidades operacionais; (4) capacidade de coordenação: Reconfigurar capacidade operacionais.

Em pesquisa empírica na indústria de semicondutores, Macher e Moverly (2009) concluíram que a capacidade dinâmica é uma importante fonte de competitividade dado o curto ciclo de vida do produto, o rápido declínio de preço e avanços tecnológicos que definem essa indústria. Dentro dessa lógica, organizações que apresentam um portfólio de produtos com curto ciclo de vida necessitariam desenvolver capacidades dinâmicas para garantir sua sustentabilidade.

O desenvolvimento de capacidades dinâmicas exige um compromisso de longo prazo com a renovação de recursos, o que requer investimentos elevados. Quanto à sustentação desse processo, como grande parte do conhecimento que serve de base de fabricação de semicondutores é idiossincrático, as práticas que facilitam a resolução de problemas e melhorias baseadas em aprendizagem oferecem vantagens importantes e duradouras para desenvolvimento de práticas de Pesquisa & Desenvolvimento (P&D) e tecnologia da informação (MACHER; MOVERY, 2009).

O estudo de caso realizado por Kuuluvainen (2012) ilustrou o papel das capacidades dinâmicas no crescimento internacional de uma pequena empresa finlandesa. Os resultados

evidenciaram que a capacidade dinâmica se desenvolve partir de práticas de busca de oportunidades, aquisição de recursos e reconfiguração de recursos.

QUADRO 2 – PROCESSO DE CAPACIDADES DINÂMICAS

Desenvolvimento de capacidades dinâmicas	Práticas identificadas
Busca de oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Busca contínua de novas ideias de desenvolvimento ⟨ Busca contínua de informações de mercado ⟨ Revisão contínua de mudanças no ambiente de negócios e seus possíveis efeitos
Aquisição de recursos	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Investimentos em recursos humanos ⟨ Investimentos em tecnologia ⟨ Aumento do financiamento
Reconfiguração de recursos	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Lançamento de novos produtos e serviços ⟨ Melhorias e modificações do produto ⟨ As melhorias de processo

FONTE: KUULUVAINEN (2012, p. 386, tradução nossa).

Segundo Kuuluvainen (2012), os gestores estão continuamente à procura de novas oportunidades de negócios. Na prática, as oportunidades dizem respeito às inovações de produtos, novos mercados geográficos e aquisições. Este processo inclui a busca de informações a partir de fontes informais, a exemplo de discussões com clientes, agentes e funcionários, que combinados aos sinais do mercado os auxiliam na construção de modelos mentais. No caso estudado, a intuição de gestão possibilitou a melhoria no desempenho.

Outro trabalho que enumera as práticas relacionadas aos processos de capacidades dinâmicas é desenvolvido por Jantunen, Ellonen e Johansson (2012). Os autores estudaram as práticas de capacidades dinâmicas de quatro organizações da indústria escandinava de publicações impressas para lidar com as mudanças de ordem tecnológica e econômicas vivenciadas por esse setor.

A partir dos casos estudados Jantunen, Ellonen e Johansson (2012) identificaram as práticas relacionadas às capacidades de identificação de oportunidades (*sensing*), capacidades de aproveitamento de oportunidades (*seizing*) e capacidades de reconfiguração (*reconfiguring*) (TEECE, 2009), conforme descrito no QUADRO 3.

QUADRO 3 - PRÁTICAS DE CAPACIDADES DINÂMICAS

Capacidades	Práticas
Capacidades de identificação de oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ P&D interno ⟨ Identificação de mudanças nas necessidades do consumidor ⟨ Identificação de processos de aproveitamento de desenvolvimentos tecnológicos

	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Identificação de processo de aproveitamento de fornecedores e inovações complementares.
Capacidades de aproveitamento de oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Delineamento do modelo de negócios ⟨ Protocolos de tomada de decisão ⟨ Gerenciamento de complementos e plataformas tecnológicas
Capacidades de reconfiguração	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Gestão do conhecimento ⟨ Práticas de liderança ⟨ Ativos co-especializados ⟨ Reconfiguração de recursos

FONTE: JANTUNEN, ELLONEN; JOHANSSON (2012, p. 147-149).

A partir da análise das práticas da indústria de publicações, Jantunen, Ellonen e Johansson (2012) concluíram que há semelhanças e diferenças entre as práticas adotadas pelas organizações. Para os autores, as práticas de identificação de oportunidades tendem a ser semelhantes entre as empresas dentro de um setor, enquanto que as práticas de aproveitamento de oportunidades e reconfiguração de recursos tem maior potencial de diferenciação entre as empresas.

Li e Liu (2012), a partir do estudo empírico em 217 empresas chinesas, concluíram que as capacidades dinâmicas afetam positivamente a vantagem competitiva e que o dinamismo ambiental possui um efeito moderador nesse processo. Esses autores decompõem capacidades dinâmicas em três dimensões, a partir de uma perspectiva processual:

- (1) Capacidade estratégica de produção de sentido: processo de desenvolvimento de mapas cognitivos, de sentir e interpretar os estímulos ou mudanças nos quadros de referência para buscar e analisar informações do ambiente interno e externo;
- (2) Capacidade de tomada de decisão em tempo hábil: processo de formulação, avaliação e escolha de orientações estratégicas para responder rapidamente às mudanças ambientais;
- (3) Capacidade de implementação de mudança: capacidade de executar e coordenar a decisão estratégica de mudança, envolvendo uma variedade de processos gerenciais e organizacionais.

Aplicando a tipologia de Teece (2009), Al-Aali e Teece (2014) alinharam capacidades dinâmicas, empreendedorismo e a teoria da internacionalização. Assim, Al-Aali e Teece (2014) entendem que o processo de capacidades dinâmicas para a inserção em mercados internacionais ocorre em três etapas: (1) identificação e avaliação de oportunidades locais e estrangeiras (*sensing*); (2) Mobilização de recursos globalmente para aproveitar as oportunidades e agregar valor (*seizing*); (3) processo contínuo de renovação (*reconfiguring*). Para os autores, a percepção das oportunidades é a mais empreendedora dessas etapas, envolvendo exploração de possibilidades tecnológicas, sondagem, mapeamento do mercado, o que requer uma gestão

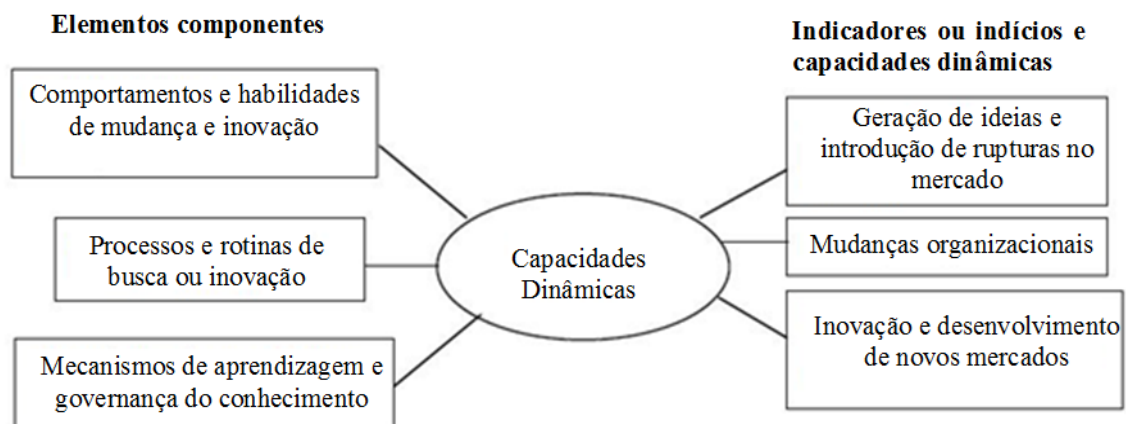
empreendedora para construir e testar hipóteses sobre o mercado e evolução tecnológica, incluindo o reconhecimento da demanda em uma escala global.

O desenvolvimento de capacidades dinâmicas, para Al-Aali e Teece (2014), ocorrem no seguinte fluxo: uma vez que as oportunidades são apropriadamente sentidas percebidas e calibradas, elas devem ser aproveitadas. As capacidades subjacentes à percepção envolvem identificação, estabelecimento de controles ou influências sobre elas. A respeito das capacidades de transformação, estas incluem seletivamente atrofiar/descartar velhos produtos, renovar instalações antigas em nível doméstico e global, e por fim, alterar modelos de negócio, métodos e cultura organizacional.

Em estudo empírico em uma organização com mais de 130 anos de operação, Camargo (2012) identificou que uma capacidade pode ser considerada dinâmica quando a empresa a usa de forma repetida e confiável (WINTER, 2003). Para Camargo (2012), o comportamento de lealdade das pessoas para com a mudança é um elemento essencial para a existência de capacidade dinâmica. Outro ponto identificado pelo autor foi a contribuição do gerenciamento do conhecimento ao suporte de capacidades dinâmicas.

Camargo (2012) e Meirelles e Camargo (2014) destacam que as capacidades dinâmicas são sustentadas por comportamentos e habilidades de mudança, processos e rotinas de busca ou inovação e mecanismos de aprendizagem e governança do conhecimento. Para esses autores, conforme expresso na FIGURA 3, as capacidades dinâmicas podem resultar em geração de ideias e introdução de rupturas no mercado, mudanças organizacionais, inovação e desenvolvimento de novos mercados.

FIGURA 3 - PROCESSO DE CAPACIDADES DINÂMICAS (MEIRELLES; CAMARGO, 2014).



FONTE: MEIRELLES; CAMARGO (2014, p. 58).

Como caminho para compreender esse processo, Meirelles e Camargo (2014) sugerem a análise de fatores capazes de influenciar o processo de capacidades dinâmicas:

- ⟨ Lealdade e o comprometimento com a mudanças;
- ⟨ Habilidades de geração de novas ideias, busca e seleção;
- ⟨ Presença de habilidades não específicas (autoaprendizagem, comunicação, negociação, resolução de conflitos, liderança, análise econômica de ideias, apresentação de ideias, resolução de problemas, gerenciamento de projetos e pessoas);
- ⟨ Rotinas e processos de suporte à geração de novas ideias, novos produtos e serviços, bem como na seleção e na implementação de mudanças;
- ⟨ Rotinas e processos de suporte à tomada de decisão, de modo a promover a descentralização das decisões de investimento;
- ⟨ Estímulo à busca, à assimilação e à aplicação comercial de oportunidades de mercado;
- ⟨ Estrutura de incentivos à solução do problema de agência e à influência de grupos internos da empresa;
- ⟨ Exploração de mecanismos que promovam a replicação e a reconfiguração da base de conhecimento.

Em suma, a literatura apresenta diversas possibilidades para investigar e compreender o processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas. Desse modo, a fim de sistematizar esses esforços, o quadro a seguir apresenta uma síntese das principais contribuições identificadas.

QUADRO 4 – DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DINÂMICAS.

Autores	Dimensões do desenvolvimento de capacidades dinâmicas
Verona e Ravasi (2003)	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Criação e absorção de conhecimentos ⟨ Integração de conhecimentos ⟨ Reconfiguração de conhecimentos
Wang e Ahmed (2007)	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Capacidade de adaptação. ⟨ Capacidade de absorção. ⟨ Capacidade inovativa.
Teece (2009)	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Capacidades de perceber oportunidades (sensing). ⟨ Capacidade de aproveitar oportunidades (seizing) ⟨ Capacidade de reconfigurar recursos/capacidades (transforming).
Pavlou e El Sawy (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Capacidade de identificar oportunidades ⟨ Capacidade de aprendizagem, ou de absorção ⟨ Capacidade de integração ⟨ Capacidade de coordenação
Kuuluvainen (2012)	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Busca de oportunidades ⟨ Aquisição de recursos ⟨ Reconfiguração de recursos.

Jantunen, Ellonen e Johansson (2012).	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Capacidades de identificação de oportunidades ⟨ Capacidades de aproveitamento de oportunidades ⟨ Capacidades de reconfiguração de recursos
Li e Liu (2012)	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Capacidade estratégica de produção de sentido ⟨ Capacidade de tomada de decisão em tempo hábil ⟨ Capacidade de implementação de mudança
Al-Aali e Teece (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Identificação e avaliação de oportunidades locais e estrangeiras (<i>sensing</i>). ⟨ Mobilização de recursos globalmente para aproveitar as oportunidades e agregar valor (<i>seizing</i>). ⟨ Processo contínuo de renovação (<i>transforming</i>).
Meirelles e Camargo (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Comportamentos e habilidades de mudança e inovação. ⟨ Processos e rotinas de busca ou inovação. ⟨ Mecanismos de aprendizagem e governança de conhecimento.

FONTE: Elaborado pela autora a partir da literatura consultada.

Ao analisar os diversos modelos de operacionalização das capacidades dinâmicas, percebe-se que eles apresentam semelhanças e consensos, principalmente no que se refere à transformação dos recursos, capacidades e competências. A partir dessa análise, o presente trabalho adota o processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas a partir da perspectiva de Teece (2009), incluindo o processo de produção de sentidos (LI; LIU, 2012).

Ao adotar uma perspectiva processual de capacidades dinâmicas, alinhada com a definição proposta por Eisenhardt e Martin (2000), recorre-se ao modelo de Teece (2009, p. 98-99), o qual sugere que "o surgimento de novos produtos e processos resultantes de novas combinações de conhecimentos e processos de renovação organizacional e estratégica". Portanto, o foco recai no processo, práticas, rotinas, recursos que possibilitam a renovação das capacidades/ competências/ recursos da organização.

A análise da dimensão proposta por Li e Liu (2012) acrescenta a categoria de *sensemaking*, a qual não é considerada anteriormente na literatura de capacidades dinâmicas. O *sensemaking* é um processo de *scanning*, interpretação, aprendizagem e ação (MAITLIS; CHRISTIANSEN, 2014; DAFT; WEICK, 1984). Segundo Gioia e Chittipeddi (1991), o *sensemaking* torna possível a mudança estratégica. Assim, estas mudanças são promovidas pela existência de capacidades dinâmicas que são desenvolvidas por meio do próprio desenvolvimento das capacidades de monitorar o ambiente, aproveitar as oportunidades e reconfigurar recursos, as quais não ocorrem sem o processo de *scanning*, interpretação, aprendizagem e ação, em outros termos, do *sensemaking*.

Em suma, as classificações e dimensões apresentadas para a identificação e avaliação das capacidades dinâmicas apresentadas até aqui são baseadas no processo de reconfiguração e transformação dos recursos, competências ou capacidades internas. Apesar desse consenso, e da frequente citação da importância dos gestores quanto à decisão e ação, não há uma ampla

exploração de como estes indivíduos participam e possibilitam o desenvolvimento de capacidades dinâmicas em um contexto social de interação. A partir dessa constatação, a próxima seção incorpora o *sensemaking*, uma dimensão esquecida nos estudos de capacidades dinâmicas (PANDZA; THORPE, 2009), para preencher esta lacuna na literatura.

2.2 SENSEMAKING E CAPACIDADES DINÂMICAS

Embora capacidades dinâmicas seja um conceito de nível organizacional, alguns pesquisadores têm apontado a contribuição de múltiplos níveis nesse processo (ZAHRA; SAPIENZA; DAVIDSSON, 2006; BRUNI; VERONA, 2009). Dessa forma, o trabalho propõe incorporar o conceito de *sensemaking* no estudo do processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas, a fim de inserir aspectos coletivos e sociais.

Teece (2012) aponta que as capacidades dinâmicas podem se basear em habilidades e conhecimento, e não apenas em rotinas organizacionais, relativizando os elementos que compõem e explicam as capacidades dinâmicas. Assim, para o autor, a gestão envolve não apenas a melhoria de rotinas existentes, mas também a criação de novas. Capacidades dinâmicas são sustentadas por habilidades de detecção, apreensão de oportunidades e de transformação (TEECE, 2012).

Quando Teece (2009, 2012) fala das habilidades, das mudanças e do ambiente, parece adotar uma perspectiva de realidade dada onde o sujeito a apreende de forma linear e racional. Embora evidencie que se trata de um processo dinâmico ao destacar a criação de capacidades, não trata da interação entre indivíduos, organização e ambiente onde esta criação se dá.

Entende-se, assim, que os agentes podem desencadear mudanças na estrutura de recursos da organização na medida em que os recursos são reconfigurados diante dos desafios diários do trabalho (FELDMAN, 2004). A intencionalidade expressa que o uso e desenvolvimento de capacidades dinâmicas correspondem para o empreendedor, bem como sua equipe, a percepção de oportunidades para produzir mudanças nas rotinas existentes ou configuração de recursos, sua vontade de realizar tais mudanças e sua habilidade para implementá-las (ZAHRA; SAPIENZA; DAVIDSSON, 2006). A intencionalidade, contudo, não ganha concretude sem a interação com os pares dentro da organização, nem sem a influência do ambiente.

Segundo Felin *et al.* (2012), uma forma simplista de ver as organizações é como uma agregação dos indivíduos que as compõem. Os indivíduos nas organizações representam

microfundamentos de rotinas e capacidades de várias maneiras. Componentes de nível individual, como escolhas e agência, características, habilidades, e cognição são elementos importantes para a compreensão de fenômenos coletivos, como rotinas e capacidades, os quais compõem as capacidades dinâmicas.

O papel dos indivíduos, assim, é ressaltado por Kor e Mesko (2013) ao tratar da importância da equipe executiva de gestão nas capacidades dinâmicas por meio da interação com a lógica dominante da empresa, incluindo o capital gerencial humano, capital social e cognição.

Andreeva e Chaika (2006) destacam que a competência dos líderes é um elemento importante no fenômeno das capacidades dinâmicas, pois a personalidade dos líderes, suas habilidades empreendedoras contribuem para o desenvolvimento de capacidades dinâmicas da empresa, principalmente no que se refere ao reconhecimento de futuras mudanças no ambiente, a compreensão da necessária das mudanças em determinadas competências e a implementação de mudanças organizacionais. Apesar do enfoque no papel do líder, as capacidades dinâmicas não se concentram exclusivamente em seus líderes, sendo esse um fenômeno organizacional (ANDREEVA; CHAIKA, 2006).

Helfat *et al.* (2007), Zahra, Sapienza e Davidsson (2006) e Madsen (2010) comungam da perspectiva de que os agentes possuem uma função crítica na criação, extensão e modificação da base de recursos da firma. Sobre os atores organizacionais condutores do processo de inovação e capacidades dinâmicas, Augier e Teece (2008; 2009) destacam que o gestor/empreendedor não é necessariamente um indivíduo. Nesse sentido, é relevante considerar que o processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas não ocorre de forma espontânea em uma relação estímulo-resposta às demandas ambientais, mas que está inserido dentro de um contexto social.

Ao se considerar que há uma recursividade entre indivíduo e ambiente, e que há interação social entre os indivíduos onde as decisões e ações ocorrem, torna-se essencial entender como os indivíduos interpretam e fazem sentido sobre os processos de mudança (WEICK, 2001; WEICK; QUINN, 1999; WEICK, 1995).

Assim, para possibilitar o estudo das capacidades dinâmicas em uma perspectiva social, optou-se por incluir o conceito de *sensemaking* neste trabalho, a fim de compreender como os gestores minimizam as tensões e ambiguidades no processo de identificação de oportunidade, produção e negociação de sentidos. *Sensemaking* é uma perspectiva influente nos

estudos organizacionais (BROWN, COLVILLE; PYE, 2015), associada às abordagens interpretativas, socioconstrutivistas, processuais e fenomenológicas.

Sensemaking pode ser definido como um processo social de construção e reconstrução de significados por meio do qual os gestores compreendem, interpretam e criam sentido para si e para os outros sobre a mudança (ROULEAU; BALOGUN, 2011). *Sensemaking* é "o desenvolvimento retrospectivo contínuo de imagens plausíveis que racionaliza o que as pessoas estão fazendo" (WEICK, 2009, p. 131). Quando os indivíduos se deparam com momentos de ambiguidade e incerteza, eles procuram pistas em seu ambiente a fim de fazerem sentido sobre o que está acontecendo (MAITLIS; CHRISTIANSEN, 2014).

Seguindo essa lógica, o *sensemaking* se relaciona ao entendimento de como as pessoas agem diante daquilo que interpretam, sendo diferente da interpretação que foca o objeto interpretado, e preocupa-se com o aspecto processual do desenvolvimento de sentidos compartilhados (WEICK, 2001). A interpretação sobre o ambiente é uma constante para indivíduos em organizações (DAFT; WEICK, 1984). O processo de construção da interpretação pode ser influenciado pela natureza das respostas procuradas, características do ambiente, experiência anterior do questionador, e pelo método usado na aquisição. Assim, para Daft e Weick (1984), a interpretação pode formar o ambiente mais do que o ambiente formar a interpretação.

A noção de *sensemaking* é costumeiramente associada ao nível individual, a exemplo dos trabalhos de Balogun e Johnson (2004); Thomas, Clark, e Gioia, (1993). Um avanço para análise do *sensemaking* organizacional é instaurado por Weick, Sutcliffe e Obstfeld (2005), sendo também abordados por Patriotta (2003), Engwall e Westling (2004), Maitlis e Lawrence (2007). O *sensemaking* é um processo retrospectivo, onde a criação de sentido se dá por meio da reflexão sobre as experiências passadas (WEICK, 1995). Vale destacar que o *sensemaking* trata da interação da ação e interpretação ao invés da influência do processo de escolha (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD 2005).

Segundo Maitlis (2005), o *sensemaking* é crucial para lidar com contextos dinâmicos. *Sensemaking* é um processo de construção social em que os membros da organização interpretam os sinais do ambiente. Isso habilita os indivíduos a lidarem com as incertezas e a ambiguidade a partir da interação com o outro (BERGER; LUCKMAN, 1996). Maitlis e Christianson (2014) destacam que o *sensemaking* é visto pelos estudiosos cada vez mais como uma atividade central que se encontra no cerne da organização, é mais do que do que a interpretação dos acontecimentos e suas narrativas, é um processo social em que os membros

interpretam seu ambiente e por meio de interações com os outros, constroem sentido que lhes permitam compreender o mundo e agir coletivamente (MAITLIS, 2005). Portanto, há uma clara ligação que pode ser construída entre o processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas, que envolve a interpretação do ambiente, construção de sentido, decisão e ação. A essência desta relação, no entanto, repousa na interação que ocorre dentro da organização e na relação dos indivíduos na organização com o ambiente.

A literatura sobre o tema está longe de ser homogênea e o campo é permeado de tensões ainda não resolvidas. As fontes de tensões a respeito do *sensemaking*, para Brown, Colville e Pye (2015), são: (1) falta de consenso na consideração do *sensemaking* como um processo primariamente cognitivo-individual, coletivo-social ou discursivo; (2) o *sensemaking* pode ocorrer na interação cotidiana ou em ocasiões de equivocidade, perplexidade; (3) o *sensemaking* tem a natureza retrospectiva, e pode ocorrer prospectivamente; (4) apesar do *sensemaking* ser relacionado ao consenso compartilhado, a ordem social que o *sensemaking* decreta nem sempre é homogênea, unificada ou consensual.

Independente das diferentes visões sobre a força da restrição do ambiente sobre o indivíduo, pode-se considerar que os indivíduos agem como *sensemakers*. Assim, percebe-se que o *sensemaker* não é um ser isolado, pois sua identidade é construída através da interação social. Esse indivíduo opera dois papéis: como ele mesmo e como representante de sua coletividade (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005; WEICK, 2001; WEICK, 1995). Os gestores têm o papel de orientar o significado a fim de promover um senso de propósito comum (SMIRCICH; MORGAN, 1982). Se capacidades dinâmicas envolvem a mudança organizacional contínua e os indivíduos na organização agem como *sensemakers*, então eles afetam sua identidade e a identidade organizacional. Ou seja, atores organizacionais, cuja interpretação e ação favorecem o desenvolvimento de capacidades dinâmicas, são *sensemakers* que estão associados individualmente a uma identidade empreendedora e organizacionalmente a uma identidade inovadora.

Mediante um ambiente competitivo, as organizações podem desenvolver mecanismos para interpretar os acontecimentos ambíguos e dar um sentido e direção a seus participantes.

Ao discutir *sensemaking*, cabe destacar o modelo de *organizing* de Weick (2001), que propõe uma abordagem interpretativista, onde as pessoas na organização são responsáveis por interpretar os acontecimentos e selecionar as atividades para reduzir a incerteza através de diferentes interações com o outro, seja individualmente ou através da organização. Essa visão do sistema de interpretação está preocupada com a recepção de informação especializada,

redução da equivocidade e *sensemaking*. Os atores organizacionais se organizam para fazer sentido de eventos ou situações, e o significado produzido por meio do *sensemaking* fornece ordem (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005). Dois aspectos podem ser ressaltados nesta relação: o papel da interação na interpretação e decisão, e a busca da redução da incerteza. Este último aspecto pode ser entendido a partir do conceito de ambidestria organizacional, que será explorado mais adiante.

Assim, pode-se considerar que, durante processos de mudança, os gestores constroem significados comuns para tentar resolver incertezas e ambiguidades que frequentemente impactam na iniciação da mudança planejada (BALOGUN; JOHNSON, 2005); como resultado os gestores criam novos entendimentos e esquemas de interpretação.

A comunicação tem um papel relevante no *sensemaking* (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005), por ser um processo de conversação e narrativa através da qual as pessoas constroem e mantêm um mundo intersubjetivo (BALOGUN; JOHNSON, 2004). Rouleau (2005) e Rouleau e Balogun (2011) concluem que práticas discursivas são capazes de gerenciar e orientar o *sensemaking*.

Assim, *sensemaking* envolve narrativas e comunicação entre os atores organizacionais. Vale ressaltar, no entanto, que se entende que o *sensemaking* é um processo que envolve sim a linguagem (WEICK, 1995), mas que a linguagem não expressa totalmente o que é uma organização, que por certo engloba diversos outros aspectos para além dela.

Patriotta (2003) estudou a criação e organização do conhecimento em duas plantas da FIAT, onde destacou o papel da cultura e interação social como forma de promover a institucionalização do conhecimento nas organizações. Assim, o autor demonstra que o *sensemaking* expressa a construção social de padrões, que são incorporados em rotinas e regras, as quais são cristalizadas e institucionalizadas nas rotinas e na estrutura organizacional. Quando há uma nova reconfiguração de recursos na organização, rotinas são desestabilizadas e reorganizadas, requerendo uma nova construção social de padrões.

Engwall e Westling (2004) analisaram a dinâmica do processo de um projeto complexo de P&D que sofria de pouco progresso técnico e, depois, se tornou altamente eficaz de forma abrupta. Assim, concluíram que o projeto só foi iniciado corretamente quando a equipe construiu um sentido comum sobre seu propósito.

Alguns conceitos relacionados ao *sensemaking* são apresentados na literatura, a exemplo de *sensebreaking* e *sensegiving*, ambos se referem aos líderes que não buscam apenas construir sentido para si, mas também moldam os processos de construção de sentido dos

indivíduos na organização (MAITLIS; CHRISTIANSEN, 2014). O *sensebreaking* é definido como “a destruição ou ruptura do sentido” (PRATT, 2000, p. 464), é a destruição intencional do significado existente em um esforço de facilitar a mudança (MAITLIS; LAWRENCE, 2007). Esse processo é mais utilizado quando os gestores influenciam as pessoas a fim de que reconsiderem o sentido já construído (MAITLIS E CHRISTIANSEN, 2014). Assim, o *sensebreaking* promove a ruptura do sentido da identidade individual e da realidade ao seu redor, facilitando o processo de influência, bem como a adesão das pessoas às iniciativas de mudança.

O conceito de *sensegiving* foi cunhado por Gioia e Chittipeddi (1991) a partir do estudo sobre *sensemaking* e mudança em uma universidade. Para os autores, o *sensegiving* ocorre quando a organização se depara com grandes mudanças, quando o significado e as interpretações individuais e compartilhadas são questionados e reconstruídos. Nesse sentido, o *sensegiving* tem papel importante durante o processo de mudança estratégica (CORLEY; GIOIA, 2004; GIOIA; THOMAS, 1996).

Assim, o *sensegiving* é o processo de tentar influenciar a construção de sentido e significado em direção a uma redefinição preferida da realidade organizacional (GIOIA; CHITTIPEDDI, 1991). *Sensegiving* se refere às tentativas de influenciar o resultado, para comunicar pensamentos sobre a mudança aos outros e conseguir seu apoio (ROULEAU, 2005), sendo empregado por líderes e gestores para construir significado (MAITLIS; LAWRENCE, 2007).

Em estudo sobre o que desencadeia e habilita o processo *de sensegiving* em uma orquestra sinfônica, Maitlis e Lawrence (2007) identificaram que a percepção e a antecipação *de gaps* na construção de significados e a ambiguidade contribuem para o processo de *sensegiving*, fazendo com que os atores produzam sentido do mundo ao seu redor, das rotinas, práticas e desempenho organizacional. Embora *sensemaking* e *sensegiving* sejam processos conceitualmente diferentes, seus limites perpassam um ao outro.

Gioia e Chittipeddi (1991) destacam que os processos de *sensemaking* e *sensegiving* se passam no âmbito da cúpula administrativa. Para eles, é o CEO (*Chief Executive Officer*) que promove a construção de sentidos e define a orientação estratégica. Para esses autores, os CEOs podem ser vistos como arquitetos, facilitadores da mudança. Iniciando os processos de mudança, eles dão sentido às iniciativas de mudança, contudo, a literatura tem explorado também o papel dos gestores de nível intermediário (MAITLIS, 2005; ROULEAU, 2005; MAITLIS; LAWRENCE, 2003).

Dentro de um contexto de integração pós-fusão, Monin *et al.* (2013) analisaram como o sentido de justiça é construído. Para compreender esse processo, os autores desenvolveram um modelo que explica como os atores conciliam as pressões de criação de valor e sociopolíticas no processo de *sensemaking* e *sensegiving* que conduzem à aceitação das normas de justiça. Segundo os autores, a integração pós-fusão pode ser entendida como um processo de *sensemaking* em que as normas de justiça desempenham um papel central na condução do curso de integração, envolvendo atores em diferentes posições. O *sensemaking* se manifesta nas reações de aceitação, resistência e distanciamento. É a dinâmica dialógica de *sensegiving* e *sensemaking* que determina como as normas de justiça são aceitas, o grau de ambiguidade em torno das normas e em que medida os pontos de vista dos gestores e de outros membros se alinham diante das normas de justiça pós-fusão.

Em processos de mudança e renovação estratégica, foco deste trabalho, *sensemaking* é uma tentativa de produzir micro estabilidade diante de mudanças contínuas (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005; WEICK, 2001) que permite aos indivíduos compreender a adequação e utilidade de novos conhecimentos em oportunidades de negócio (PANDZA; THORPE, 2009).

Pandza e Thorpe (2009) afirmam que as descontinuidades do conhecimento emergem da agência gerencial e conduzem à busca criativa, criação de caminho e *sensemaking* estratégico. Para os autores, as capacidades dinâmicas podem incentivar descontinuidade de caminhos a fim de criar novas trajetórias de conhecimento.

Sensemaking estratégico é um processo de *scanning*, de interpretação, de agir sobre a informação organizacional (PANDZA; THORPE, 2009; WEICK, 1995; DAFT; WEICK, 1984). Esses processos estão ligados através de *feedback loop*, *scanning* e interpretação, os quais são experienciados por meio da ação. Por isso, para Pandza e Thorpe (2009), as capacidades dinâmicas englobam uma busca criativa e *sensemaking*, os quais são influenciados pelo comportamento gerencial. Ou seja, a ligação entre capacidades dinâmicas e *sensemaking* torna-se explícita e fundamentada.

O *sensemaking* envolve basicamente três etapas principais: busca de informação (*scanning*), a construção de interpretação e tomada de ação (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014; DAFT; WEICK, 1984). Weick, Sutcliffe e Obstfeld (2005) enfatizam a interação da interpretação e ação, e seus papéis críticos. Ação é o foco central, ao passo que a interpretação é a essência. Weick, Sutcliffe e Obstfeld (2005) acreditam que a criação de significado pode ser

um processo ordenado de ação e interpretação de como as pessoas se organizam para fazer o sentido de insumos equívocos e estabelecem esse sentido de forma mais ordenada.

Cabe analisar a forma como as pessoas fazem sentido, uma vez que nem sempre isso ocorre de forma homogênea. Apesar do *sensemaking* ser inerentemente social, está ligado ao processo de geração e manutenção da identidade individual (BROWN; STACEY; NANDHAKUMAR, 2008). Para esses autores, as diferenças individuais no processo podem vir a serem capazes de explicar como os processos de *organizing* emergem em condições de ambiguidade, dissenso e desacordo

As diferenças podem emergir por meio de histórias como ante-narrativas (BOJE *et al.*, 2015). Estas narrativas surgem a partir de histórias de vida que competem com outras histórias dentro da organização, solidificam-se em um enredo maior que a organização, ajudando construir a identidade e memória institucional. Elas permitem vozes adicionais na memória organizacional que podem ajudar a identificar tendências e testar estratégias de longo prazo.

Recorrendo ao estudo do *sensemaking*, pode-se considerar que capacidades dinâmicas não é algo dado e espontâneo, mas constituído por meio da interação e construção de sentidos, que pode ser divergente, entre os diversos agentes envolvidos nesse processo. Portanto, desenvolvimento de capacidades dinâmicas também é um processo social.

Pandza e Thorpe (2009) argumentam que as capacidades dinâmicas são responsáveis pela formação de novos conhecimentos a partir do corpo de conhecimento existente. Na visão desses autores o pensamento gerencial "torna-se uma parte instrumental e crucial das capacidades dinâmicas", eles argumentam ainda que as capacidades dinâmicas podem incentivar a descontinuidade dos caminhos do passado a fim de criar novas trajetórias de conhecimento. Segundo Screyogg e Kliesch-Eberl (2007), para que as organizações sejam capazes de agir e desenvolver capacidades dinâmicas, elas precisam utilizar seus padrões de *sensemaking* para reduzir a complexidade do ambiente.

Sensemaking pode ser definido como um processo social de construção e reconstrução de significados por meio do qual os gestores compreendem, interpretam e criam sentido para si e para os outros sobre a mudança (ROULEAU; BALOGUN, 2011). Assim, capacidades dinâmicas são dependentes da percepção das necessidades de mudança, que começam com a busca e identificação de oportunidades e de novas e melhores maneiras de orquestração dos ativos. É nesse sentido que as capacidades dinâmicas estão relacionadas à forma e configuração de gestão, que pode tanto propiciar como inibir a capacidade de mudança. Apesar das organizações buscarem flexibilidade e inovação nas organizações, elas também buscam

estabilidade e segurança, paradoxo representado pelo conceito de ambidestria organizacional. Essa tensão está alinhada com as capacidades dinâmicas, uma vez que as organizações buscam o equilíbrio entre as tensões de manutenção e mudanças, tema que será apresentado na próxima seção.

2.3 AMBIDESTRIA ORGANIZACIONAL

Ambidestria organizacional é um tema relativamente novo que vem recebendo contribuições de várias correntes de pesquisa, tais como aprendizagem organizacional, inovação tecnológica, adaptação organizacional, gestão estratégica, e *design* organizacional (O'REILLY; TUSHMAN, 2013; CANTARELO *et al.*, 2012).

Ambidestria organizacional é definida no trabalho seminal de March (1991) como a habilidade das organizações perseguirem ao mesmo tempo o *exploration* e *exploitation*. March (1991) descreve que o *exploration* envolve pesquisa, variação, experimentação e descoberta, enquanto que *exploitation* envolve refinamento, eficiência, seleção e implementação. Apesar de apresentar objetivos diferentes, para serem eficazes, as organizações perseguem o equilíbrio *exploration* e *exploitation* (GIBSON; BIRKINSHAW, 2004; O'REILLY, 2004; MARCH, 1991). Em outros termos, são duas formas de conduzir mudanças.

O trabalho de March (1991) desenvolve o argumento de que processo de mudança pelo *exploitation* ocorre mais rapidamente do que o *exploration* e tende a se tornar mais efetivo no curto prazo, mas autodestrutivo em longo prazo. O modelo de March demonstra que em um contexto organizacional embora o *exploitation* traga retornos imediatos o *exploration* cria e preserva a variedade de conhecimentos necessários para a organização para sustentar a sua aprendizagem no longo prazo (MARCH, 1991). Portanto, a ambidestria se refere à capacidade organizacional de perseguir simultaneamente *exploitation* e *exploration* para alcançar o equilíbrio entre os esforços de aprendizagem e resultados de aprendizagem (LACKNER *et al.*, 2011).

A ambidestria organizacional retrata a capacidade da organização em aperfeiçoar as rotinas existentes e ao mesmo tempo adaptar-se às mudanças para o aproveitamento de novas oportunidades (RAISCH; BIRKINSHAW, 2008; LUBATKIN *et al.*, 2006; BENNER; TUSHMAN, 2003; TUSHMAN; O'REILLY, 1996), e desenvolverem inovações incrementais e descontínuas (JANSEN *et al.*, 2008).

Vários níveis organizacionais estão envolvidos na ambidestria organizacional: indivíduo, grupo e organização (MARCH, 1991; RAISCH; BIRKINSHAW, 2008; MOM *et al.*, 2007; RAISCH *et al.*, 2009). O nível individual se refere ao papel gerencial, o nível de grupo ao contexto social do trabalho, o nível organizacional se refere à estratégia e estrutura organizacional. A literatura aponta ênfase no nível organizacional, enquanto que o papel dos indivíduos e a interação entre os membros emergem como áreas promissoras de pesquisa por seu potencial de inovação organizacional (HÜLSHEGER *et al.*, 2009; JANSEN *et al.*, 2008; SMITH; TUSHMAN, 2005).

O equilíbrio entre atividades de *exploitation* e *exploration* não é apenas dependente de atributos individuais, mas também do contexto em que as organizações operam (RAISCH; BIRKINSHAW, 2008; GIBSON; BIRKINSHAW, 2004), sendo necessárias estruturas formais ou mecanismos de coordenação que fomentem a integração dos indivíduos, bem como sua capacidade de lidar com o gerenciamento das tensões (SMITH; TUSHMAN, 2005; ANDRIOPOULOS; LEWIS, 2009; RAISCH *et al.*, 2009; TUSHMAN *et al.*, 2010).

Este trabalho tem como foco o nível organizacional e aspectos coletivos referente à compreensão das necessidades de mudança, da identificação de oportunidades e capacidade de mudança, muito embora se reconheça que a coletividade é composta pelos indivíduos que agem em interação. Dentro da perspectiva do papel do indivíduo na minimização das tensões, Birkinshaw e Gibson (2004) e Raisch *et al.* (2009) enfatizam que a ambidestria está enraizada na capacidade de aproveitamento de oportunidades. É a partir do aproveitamento das oportunidades que a organização irá selecionar, por meio de seus indivíduos, os meios de reconfiguração de seus recursos/capacidades.

O balanceamento das tensões advindas da ambidestria organizacional é inerentemente complexo (DUNCAN, 1976), haja vista que as organizações necessitam aprender a gerenciar estes contraditórios simultâneos por meio da exploração das competências atuais e de novas competências com a mesma destreza (LUBATKIN *et al.*, 2006). Para gerenciar essas tensões Gupta *et al.* (2006) propõem dois caminhos: (1) estrutura dupla para gerenciamento das demandas conflitantes, e (2) estrutura única pela qual os indivíduos buscam a integração entre o *exploration sensemaking*. Neste ponto é possível verificar a relação com capacidades dinâmicas, que envolve a renovação de competências. Essa renovação envolve a escolha de caminhos, que pode se dar mais por *exploration* ou mais *exploitation*.

No estudo bibliométrico sobre capacidades dinâmicas no campo da estratégia, Vogel e Güttel (2013) relatam que a ambidestria pode revelar mecanismos concretos que ajudam a

alcançar um equilíbrio entre o *exploration* e *exploitation*. Assim, organizações ambidestras são capazes tanto de explorar novos domínios de conhecimento quanto os atuais.

O equilíbrio entre as demandas contraditórias surge pelo fato de existir restrições de recursos, o que resulta em um *trade-off* (STADLER *et al.*, 2014). Para esse autor, a organização dispõe de recursos limitados e precisa escolher em quais atividades investir. Isso resulta em uma tensão inerente sobre os recursos existentes e no desenvolvimento de novas capacidades com potencial de vantagens futuras.

O fato de que há um *trade-off* não implica que as organizações não podem seguir as duas atividades: *exploration* e *exploitation*. A literatura evidencia que é possível que as organizações as sigam simultaneamente (LAVIE; STETTNER; TUSHMAN, 2010). As organizações alinhadas com essa proposta necessitam de estruturas organizacionais com forte integração da equipe (TUSHMAN *et al.*, 2010).

Dessa forma, atividades de *exploration* e *exploitation* são dependentes uma da outra (FARJOUN, 2010). A estabilidade e a mudança, em termos de *exploration* e *exploitation*, não é dual, onde um exclui o outro, mas como uma dualidade em que a estabilidade pode permitir a mudança e a mudança pode permitir a estabilidade. Knott (2002), corrobora com esse alinhamento ao analisar que atividades de *exploration* e *exploitation* coexistem no desenvolvimento de produtos da Toyota, concluindo que as duas atividades não são contraditórias, mas complementares. Em estudo em uma indústria de robótica, Katila e Ahuja (2002) também identificaram que as duas atividades ocorrem simultaneamente.

A ambidestria vai muito além do balanceamento dos esforços de *exploration* e *exploitation*, e também apresenta relação com o balanceamento de inovações incrementais e radicais, continuidade e mudança ou equilíbrio de estruturas mecanicistas e orgânicas (DUTTA, 2012; ROSING; ROSENBUSCH; FRESE, 2010; JANSEN *et al.*, 2008). Para compreensão da ambidestria, o quadro a seguir apresenta as principais características de inovações baseadas em *exploration* e *exploitation* conforme discutido ao longo dessa seção.

QUADRO 5 - CARACTERÍSTICAS DE INOVAÇÕES BASEADAS EM *EXPLORATION* E *EXPLOITATION*.

Elementos	<i>Exploration</i>	<i>Exploitation</i>
Definição	São inovações radicais concebidas para satisfazer as necessidades de mercados ou clientes emergentes.	São inovações incrementais que são concebidas para satisfazer as necessidades de clientes ou mercados existentes.
Intenção estratégica	Inovação, crescimento	.Custo, lucratividade.

Estrutura	Adaptativa, frouxa.	Formal, mecânica.
Tarefas críticas	Adaptabilidade, novos produtos, inovação radical.	Operação, eficiência, inovação incremental.
Resultados	Novos projetos, novos mercados e novos canais de distribuição.	Projetos existentes, mercados atuais, canais de distribuição existentes.
Base de conhecimento	Exigem novos conhecimentos e conhecimentos existentes.	Constroem e ampliam conhecimentos e habilidades existentes.
Surge a partir	Pesquisa, variação, flexibilidade, experimentação, e tomada de risco.	Refinamento, produção, eficiência.
Implicações para o desempenho	Benefícios de longo prazo	Benefícios de curto prazo.

FONTE: Adaptado de JANSEN *et al.* (2008) e DUTTA (2012).

Conforme as características apresentadas no QUADRO 5, He e Wong (2004) identificaram que *exploration* e *exploitation* requerem diferentes estruturas, processos, estratégias, capacidades e culturas e podem ter diferentes impactos sobre a adaptação e desempenho da empresa. *Exploration* está associado a estruturas orgânicas, sistemas de baixo acoplamento, improvisação, autonomia e caos, e mercados emergentes. O *Exploitation* está associado a estruturas mecânicas, fortemente acoplados, *path dependence*, rotinização controle, burocracia e mercados estáveis.

Jansen *et al.* (2008) afirmam que o alcance da ambidestria impõe desafios consideráveis aos gestores pela necessidade de diferenciação, mantendo a integração equilibrada e tomada de decisão. Os esforços de *exploitation* se referem ao foco da estratégia de curto prazo e inovação incremental, enquanto que o *exploration* requer uma estratégia de longo prazo com flexibilidade e adaptabilidade.

Em um estudo sobre a sinergia da ambidestria organizacional na capacidade de inovação incremental e inovação radical, Mei *et al.* (2013) destacam que a literatura de aprendizagem organizacional se concentra principalmente em tipos de aprendizagem (*exploration* e *exploitation*) para prever tipos de resultados inovadores, sem consideração explícita de como equilíbrio de aprendizagem pode influenciar os resultados inovadores. Embora a ambidestria organizacional tenha nascido na literatura de aprendizagem (MARCH, 1991), o posicionamento adotado está ancorado na sua relação na forma como a organização reconfigura seus recursos e desenvolve competência.

Em contextos de condições regulatórias, concorrenciais e tecnológicas mutáveis, a persistência nas mesmas capacidades pode se tornar prejudicial (SCHREYOGG; KLIESCH-EBERL, 2007), fazendo com que se tornem capacidades rígidas (LEONARD-BARTON, 1992). As organizações que trabalham dentro da lógica do *exploitation* aumentam a manutenção

do *status quo* e o desenvolvimento de competências especializadas. Por outro lado, organizações que privilegiam o *exploration* podem desenvolver a habilidade de renovar suas competências, mas podem condicionar a organização à busca constante por inovações que nem sempre geram resultados satisfatórios.

No que se refere ao dinamismo ambiental, o trabalho de Lakemond e Detterfelt (2013) trata do desenvolvimento de novas ideias para produtos existentes por meio de uma pesquisa no setor de desenvolvimento de novos produtos de uma empresa de manufatura internacional que opera em um mercado cíclico. Os resultados mostraram que o maior dinamismo ambiental abre novas oportunidades para contrabalancear *exploration* e *exploitation* através da construção de habilidades *exploration*, e contribuiu com a quebra de velhas tradições da organização. Em síntese, os autores ressaltam que esse alinhamento proporciona melhor aproveitamento das capacidades de inovação. Por consequência, de capacidades dinâmicas também.

Segundo Carmeli e Halevi (2009), a ambidestria contribui positivamente para o desempenho de novos produtos e de vendas (HE; WONG, 2004). Segundo Yang e Li (2011), a ambidestria tem efeitos curvilíneos no desenvolvimento de um novo produto devido sua interação com os fatores ambientais, o que apresenta estreita relação com as capacidades dinâmicas no que se refere ao ajuste e criação de mudanças no mercado (EISENHARDT; MARTIN, 2000).

Outros estudos foram conduzidos sobre a ambidestria organizacional, Prieto e Santana (2012) concluíram que o alto envolvimento das práticas de recursos humanos está positivamente relacionado ao clima social que, por sua vez, facilitam a aprendizagem ambidestra e a melhoria do desempenho. Li (2013), realizou um estudo em 113 organizações da China sobre o relacionamento da ambidestria e a confiança, e concluiu que heterogeneidade da equipe tem uma natureza ambígua, que facilita a construção de modelos mentais ou estruturas cognitivas paradoxais, mas que também prejudica a troca de informações e integração de conhecimento diferencial dentro da equipe. Os resultados demonstram que o capital social, incluindo a conectividade, confiança e visão compartilhada, podem moderar a relação entre a diversidade da equipe e ambidestria organizacional (LI, 2013; PRIETO; SANTANA, 2012).

A integração da equipe possibilita maior propensão à ambidestria (FISSET; DOSTALER, 2013). Essa integração fomenta o aproveitamento dos recursos existentes e desenvolvimento de novos recursos diante da necessidade de adaptação à mudança. Assim, os membros da equipe desenvolvem comportamentos que geram soluções ambidestras quando

confrontados com a crise. Ampliando o escopo para o papel dos gestores (líderes), Turner *et al.* (2013), concluiu que o gestor tem o papel na orquestração dos ativos de conhecimento de modo que a orientação apropriada (*exploration/exploitation*) seja selecionada pelas organizações.

Lin (2014) examinou como diferentes estratégias de fusões e aquisições afetam o *exploration* e *exploitation* em organizações de tecnologia em Taiwan, bem como a ambidestria organizacional afeta o desempenho pós-aquisição. Os resultados do estudo demonstram que aquisições relacionadas com alto grau de integração afetam positivamente o *exploitation*; aquisições não relacionadas com altos níveis de investimento em P&D e experiência de aquisição afetam positivamente o *exploration*. Verificaram também que capacidade de perseguir simultaneamente o alinhamento entre *exploration* e *exploitation* afeta positivamente o seu desempenho pós-aquisição.

Wang e Rafiq (2014) destacam que a ambidestria contextual é relevante para a inovação de produtos e sucesso organizacional, particularmente em empresas de alta tecnologia que operam em ambientes dinâmicos. A pesquisa tomou por base 50 empresas de alta tecnologia no Reino Unido e 242 empresas chinesas; os resultados expressam que a ambidestria contextual e inovação de produtos são dependentes do nível de heterogeneidade (cultura organizacional ambidestra, P&D) em vez de diferenças transculturais. Um dos achados mais significativos apresenta que a cultura organizacional ambidestra é desenvolvida de baixo para cima em vez da tradicional abordagem de cima para baixo.

Ao longo dessa discussão percebe-se que a ambidestria organizacional se relaciona com as capacidades dinâmicas quando as organizações visam mudanças para atender as necessidades e anseios internos e externos. Neste sentido, as organizações necessitam promover o equilíbrio entre os esforços de *exploration* e *exploitation* para garantir o gerenciamento das demandas diárias e renovar-se.

Como as capacidades dinâmicas são definidas como processos para integrar, reconfigurar, obter e liberar recursos para criar mudanças no mercado, para que isso ocorra as organizações precisam manter o equilíbrio entre o *exploration* e *exploitation* (EISENHARDT; MARTIN, 2000; TUSHMAN; O'REILLY, 1996). Ambidestria não é por si só uma fonte de vantagem competitiva, mas facilita novas configurações de recursos que podem oferecer uma vantagem competitiva sustentável (EISENHARDT; MARTIN, 2000; MARCH, 1991).

O conceito adotado de ambidestria organizacional é a capacidade das organizações em aperfeiçoar as rotinas existentes e ao mesmo tempo adaptar-se às mudanças para o aproveitamento de novas oportunidades (RAISCH; BIRKINSHAW, 2008; LUBATKIN *et al.*,

2006; TUSHMAN; BENNER; TUSHMAN, 2003; O'REILLY, 1996). Este trabalho propõe a incorporação da ambidestria organizacional como uma capacidade organizacional que intervém no processo de reconfiguração, inerente as capacidades dinâmicas. A ambidestria pode ser entendida como uma dimensão que interfere nas capacidades dinâmicas e exige explicitamente que uma organização seja capaz de tanto explorar as competências existentes (*exploitation*) quanto explorar novas oportunidades (*exploitation*).

Portanto, a ambidestria organizacional pode fornecer suporte ao entendimento de como ocorrem o aproveitamento de oportunidades e reconfiguração de recursos no processo de capacidades dinâmicas.

A próxima seção apresenta a integração do *sensemaking* e ambidestria organizacional ao processo de capacidades dinâmicas.

2.4 SÍNTESE DA LITERATURA: PROCESSO DE CAPACIDADES DINÂMICAS, *SENSEMAKING* E AMBIDESTRIA ORGANIZACIONAL

Com base nos conceitos adotados de capacidades dinâmicas, *sensemaking* e ambidestria organizacional, e respectivas abordagens, apresenta-se nessa seção seus principais pontos de intersecção.

Apesar da literatura de capacidades dinâmicas ainda estar em desenvolvimento e carecer de sustentação empírica, foi possível adotar um conceito adequado neste trabalho, com base nas contribuições já existentes na literatura. De forma geral, os conceitos de capacidades dinâmicas estão baseados no processo de reconfiguração e transformação dos recursos e capacidades internas. Assim, considera-se aqui que capacidades dinâmicas são constituídas e desenvolvidas por meio de processos para integrar, reconfigurar, obter e liberar recursos para se ajustar ou criar mudanças (EISENHARDT; MARTIN, 2000), sustentadas por um padrão aprendido e estável da atividade coletiva por meio da qual uma organização sistematicamente gera e modifica rotinas operacionais, visando melhorar sua eficiência (ZOLLO; WINTER, 2002). Esse processo ocorre por meio de interações sociais, pois as atividades de reconfiguração são uma arena de integração entre atores, estruturas e práticas (REGNER, 2008).

O conceito adotado de capacidades dinâmicas envolve o desenvolvimento de três capacidades ou subdimensões: a capacidade de monitorar o ambiente (*sensing*), a capacidade de aproveitar e apreender as oportunidades identificadas (*seizing*), e a capacidade de reconfigurar os recursos ou desenvolver novas competências (*reconfiguring*) (TEECE, 2009).

Defende-se aqui que estas capacidades não são desenvolvidas por meio de uma decisão racional onde o agente é totalmente ativo ou totalmente passivo, e sim que as decisões e ações resultam da interação social.

Assim, a natureza processual das capacidades dinâmicas se refere à mutabilidade dos recursos para atendimento às necessidades internas e/ou externas de mudanças (MADSEN, 2010), bem como o papel dos indivíduos nesse processo (HELFAT *et al.*, 2007; MADSEN, 2010; TEECE, 2012; CIAO, 2012). Sendo um processo, é preciso então que a ênfase esteja na trajetória da reconfiguração de recursos, que ocorre a partir das práticas de monitoramento do ambiente, e nos fatores que nela intervêm. Para analisar esse movimento de reconfiguração, identificou-se na literatura dois conceitos relevantes por representar uma potencial contribuição para o entendimento do processo de capacidades dinâmicas: *sensemaking* e ambidestria organizacional.

A construção de sentido sobre a realidade para o aproveitamento de oportunidades, coordenação (PELAEZ *et al.*, 2008), orquestração dos recursos para o alcance do equilíbrio e busca de novas oportunidades é realizada tanto por gestores (TUSHMAN; O'REILLY, 2011) quanto por atores de nível intermediário e periféricos (CIAO, 2012; MAITLIS, 2005; ROULEAU, 2005; MAITLIS; LAWRENCE, 2003). O processo de *sensemaking* possibilita a manutenção e adequação às mudanças e novas oportunidades (WEICK, 2001; WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005; PANDZA; THORPE, 2009). Por conseguinte, o *sensemaking* se refere ao desenvolvimento de mapas cognitivos, sentir e interpretar estímulos e mudanças nos quadros de referência para construção de sentido e minimização das ambiguidades presentes no contexto e ambiente externo durante os processos de mudança e renovação organizacional.

Nesse trabalho adota-se o conceito de *sensemaking* não como uma capacidade ou etapa específica das capacidades dinâmicas, mas como uma dimensão que permeia as ações desde a percepção, aproveitamento de oportunidades até a ação de reconfiguração de recursos. Portanto, o conceito de *sensemaking* adotado é um processo social de construção e reconstrução de significados por meio do qual os gestores compreendem, interpretam e criam sentido para si e para os outros sobre a mudança (ROULEAU; BALOGUN, 2011). Assim, quando os indivíduos se deparam com momentos de ambiguidade e incerteza, eles procuram pistas em seu ambiente a fim de fazerem sentido sobre o que está acontecendo (MAITLIS; CHRISTIANSEN, 2014). Dessa forma, o *sensemaking* faz parte do processo de identificação e aproveitamento de oportunidades a partir do monitoramento do ambiente.

As capacidades dinâmicas são dependentes do monitoramento e da percepção das necessidades de mudança, que se iniciam com a identificação e aproveitamento de oportunidades. A partir desses processos, as organizações podem selecionar os meios mais adequados de reconfigurar e orquestrar seus recursos, que podem tanto explorar as competências existentes (*exploitation*) quanto explorar novas oportunidades (*exploration*).

De acordo com a literatura (KONLECHNER; GÜTTEL, 2013; GÜTTEL; KONLECHNER, 2007; EISENHARDT; MARTIN, 2000; MARCH, 1991), a ambidestria organizacional é indiretamente reconhecida no processo de capacidades dinâmicas quando se fala em duas lógicas estratégicas ou modos de aprendizagem. As capacidades dinâmicas habilitam as organizações a alterarem sua base de recursos, bem como integrar, ajustar e criar mudanças (EISENHARDT; MARTIN, 2000). Logo, a ambidestria organizacional possibilita que, por meio de dois modos de aprendizagem, o processo de mudança seja facilitado pela coexistência de atividades de *exploration* e *exploitation* (KONLECHNER; GÜTTEL, 2013).

Para O'Reilly e Tushman (2013), o processo de capacidades dinâmicas se manifesta a partir da reconfiguração de seus ativos organizacionais por meio de suas competências atuais e/ou novas competências. Durante esse processo, a ambidestria organizacional e as capacidades dinâmicas se inter-relacionam por meio dos modos de reconfiguração de recursos (*exploitation/exploration*). Para operacionalizar o movimento de reconfiguração de recursos, foi utilizada a tipologia de recursos de Mills *et al.* (2002), conforme o quadro a seguir:

QUADRO 6 - CATEGORIAS APROPRIADAS PARA IDENTIFICAÇÃO DE RECURSOS.

Categoria de recursos	Descrição
Recursos tangíveis	Prédios, plantas, equipamentos, funcionários, licenças exclusivas, posição geográfica, patentes, ações, terrenos, devedores – geralmente é algo ligado à estrutura física.
Recursos de conhecimento, habilidades e experiências	Um importante conjunto, frequentemente não escritos, de conhecimento tácito que os detentores podem não saber que possuem.
Recursos de sistemas e procedimentos	Amplo conjunto de documentos tangíveis de sistemas desde recrutamento e seleção até avaliação do desempenho e sistemas de recompensas, sistemas de compras, etc. Estes documentos e processamentos são tangíveis, mas sua eficiência exige recursos intangíveis como conhecimento, experiência dos operadores e usuários dos sistemas.
Recursos culturais e de valores	Tipo de recurso intangível frequentemente desenvolvido por longos períodos de tempo e dependente das atitudes dos fundadores e eventos passados. Esta categoria inclui memórias de incidentes críticos, bem como de valores, crenças,

	comportamentos preferidos, etc. A crença de indivíduos que têm poder pode ser um recurso importante.
Recursos de redes de relacionamento	Grupos de interesse dentro da organização, redes envolvendo pessoas da empresa e fornecedores, clientes, autoridades legais, ou consultores. Incluem-se marca e reputação nessa categoria.
Recursos importantes para mudança	Um recurso chave relacionado ao reconhecimento de quando recursos valiosos se tornaram ultrapassados e precisam ser alterados ou mesmo destruídos. Exemplos de crenças de trabalhadores e administradores influentes, existência de recursos para implementar mudança (como dinheiro para investimento).

FONTE: MILLS *et al.* (2002, p. 20-21).

A constituição de capacidades dinâmicas diante do confronto com exigências paradoxais, ainda permanece incerta (GÜTTEL; KONLECHNER, 2007). Organizações ambidestras são capazes de lidar com as demandas contraditórias para inovação e manutenção, e são caracterizadas por sua interação entre pesquisa e seu foco em novas soluções e serviços, que por sua vez, refere-se à aplicação do repertório de soluções aprovadas (O'REILLY; TUSHMAN, 2013; GÜTTEL; KONLECHNER, 2007).

A conciliação das demandas contraditórias exige que indivíduos sejam proficientes em lidar com a situação em vez de entendê-la como um dilema (ANDRIOPOULOS; LEWIS, 2009). Ao considerar o papel dos indivíduos e da equipe para o alcance da ambidestria organizacional, Jansen *et al.* (2008) apresenta a função do gerente na alocação de recursos e gerenciamento de equipe a fim de criar e integrar valor sinérgico entre as atividades de *exploration* e *exploitation*. Para atingir esse propósito, a gestão eficaz está associada a fatores como clara intenção estratégica, visão compartilhada, integração social e recompensas (O'REILLY; TUSHMAN, 2008; JANSEN *et al.*, 2008). Entender esse processo pode ser relevante para as pesquisas sobre o tema.

Nesse sentido, o elemento que traz o papel do grupo é a integração social da equipe, sendo esta vista como a maneira que os indivíduos dentro de uma empresa estão ligados e que reflete a atração para o grupo, a satisfação entre os membros, bem como a interação social. Estruturas organizacionais que reflitam essas características apresentam maior propensão para conciliar objetivos conflitantes associados às atividades de *exploration* e *exploitation* (O'REILLY; TUSHMAN, 2008; JANSEN *et al.*, 2008).

Posto isto, adota-se aqui o conceito de ambidestria organizacional como a capacidade das organizações em aperfeiçoar as rotinas existentes e ao mesmo tempo realizar mudanças para o aproveitamento de novas oportunidades (RAISCH; BIRKINSHAW, 2008; TUSHMAN; LUBATKIN *et al.*, 2006; BENNER; TUSHMAN, 2003; O'REILLY, 1996). Reflete a

habilidade organizacional de perseguir simultaneamente inovações radicais (*exploration*), mudanças incrementais e descontínuas (*exploitation*) (JANSEN *et al.*, 2008; O'REILLY, e TUSHMAN, 2013).

No estudo bibliométrico sobre capacidades dinâmicas no campo da estratégia, Vogel e Güttel (2013) relatam que a ambidestria pode revelar mecanismos concretos que ajudam a alcançar um equilíbrio entre o *exploration* e *exploitation* para promover adaptação dinâmica a novas situações. Alinhado a essa consideração, Brown e Eisenhardt (1998) destacam que as capacidades dinâmicas são sustentadas pela habilidade de se alterar entre estruturas orgânicas e mecânicas.

Segundo Morris *et al.* (2008), a ambidestria organizacional pode se constituir um modelo de como organizações bem-sucedidas operam. No quadro a seguir os autores descrevem as pressões que podem influenciar as atividades de *exploitation* e *exploration* nas organizações.

QUADRO 7 – PRESSÕES QUE INFLUENCIAM AS ATIVIDADES DE *EXPLORATION* E *EXPLOITATION*

<i>Exploitation</i>	<i>Exploration</i>
<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Pressões para geração de inovação a partir de operações de negócios atuais. ⟨ Pressões para atender clientes atuais. ⟨ Pressões para responder concorrentes atuais. ⟨ Pressões para utilização eficiente de recursos atuais. ⟨ Pressões para refinamento de habilidades e capacidades profissionais atuais. ⟨ Pressões para melhoria de produtos e serviços atuais. ⟨ Pressões para investimento no avanço de tecnologias atuais. 	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Pressões para busca por inovações que promoverão renovação no futuro. ⟨ Pressões para criação de novos mercados. ⟨ Pressões para antecipação de futuros concorrentes. ⟨ Pressões para identificação de recursos relevantes nos próximos cinco anos. ⟨ Pressões para o desenvolvimento de novos conjuntos de habilidades. ⟨ Pressões para criação de novos produtos e serviços. ⟨ Pressões para exploração de novos mercados e tecnologias emergentes.

FONTE: Adaptado de MORRIS *et al.* (2008, p. 337).

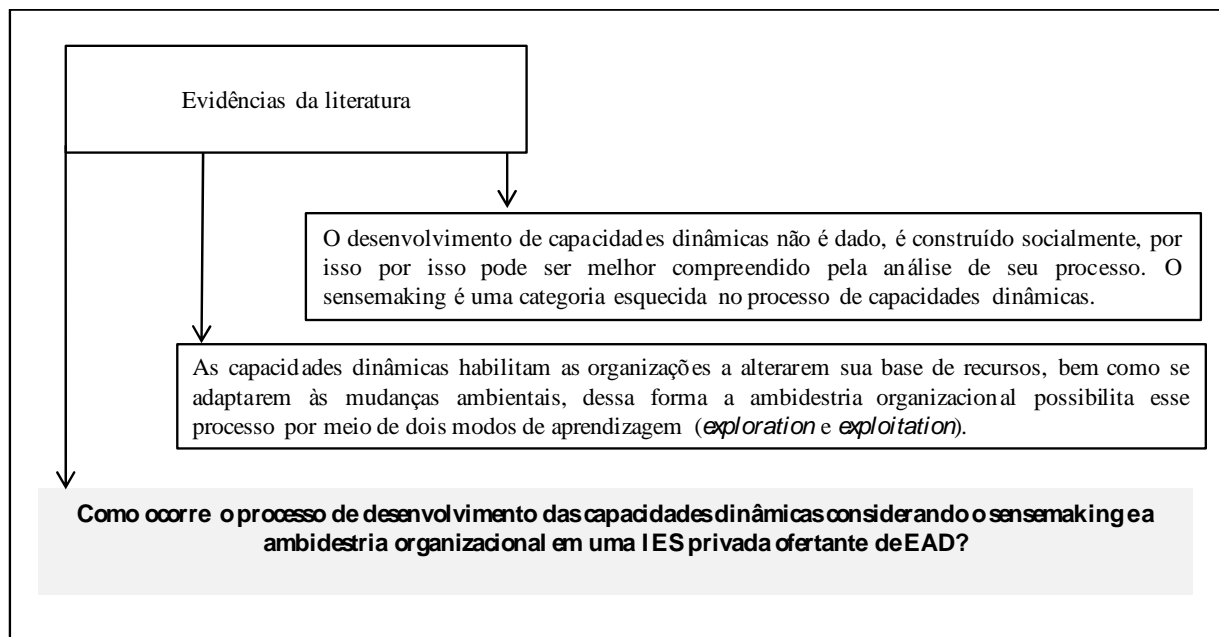
Conforme exposto no quadro acima, a identificação das pressões enfrentadas pelas organizações auxilia a compreender porque determinadas posturas adotadas são voltadas para a manutenção das práticas existentes e outras para a criação de novas.

Para Madsen (2010), as atividades de *exploration* são praticadas por meio do reconhecimento de entrada, onde o objetivo é o de gerar uma análise necessária de novas concepções intuitivas e ideias, bem como para selecionar as possibilidades mais adequadas por meio de um processo de avaliação, sendo estas ações alinhadas com as fases de fundação e desenvolvimento do ciclo de vida das capacidades propostas por Helfat e Peteraf (2003).

As atividades de *exploitation*, por sua vez, são atividades que incluem uma reprodução de tais abordagens em diferentes contextos, e absorvendo-as em conjunto estabelecido de rotinas para implementação, em que estas passam a ser institucionalizadas, e são relacionadas à fase de maturidade das capacidades (HELFAT; PETERAF, 2003). Portanto, tanto as diferentes pressões irão interagir na forma como as organizações percebem e se apropriam das oportunidades e reconfiguram seus recursos e competências por meio do *exploration* e/ou *exploitation*.

A partir da análise dos pontos de intersecção ressalta-se que a proposta de integração entre capacidades dinâmicas, *sensemaking* e ambidestria organizacional está fundamentada nas evidências identificadas na literatura consultada, apresentadas a seguir:

FIGURA 4 – EVIDÊNCIAS DA LITERATURA.



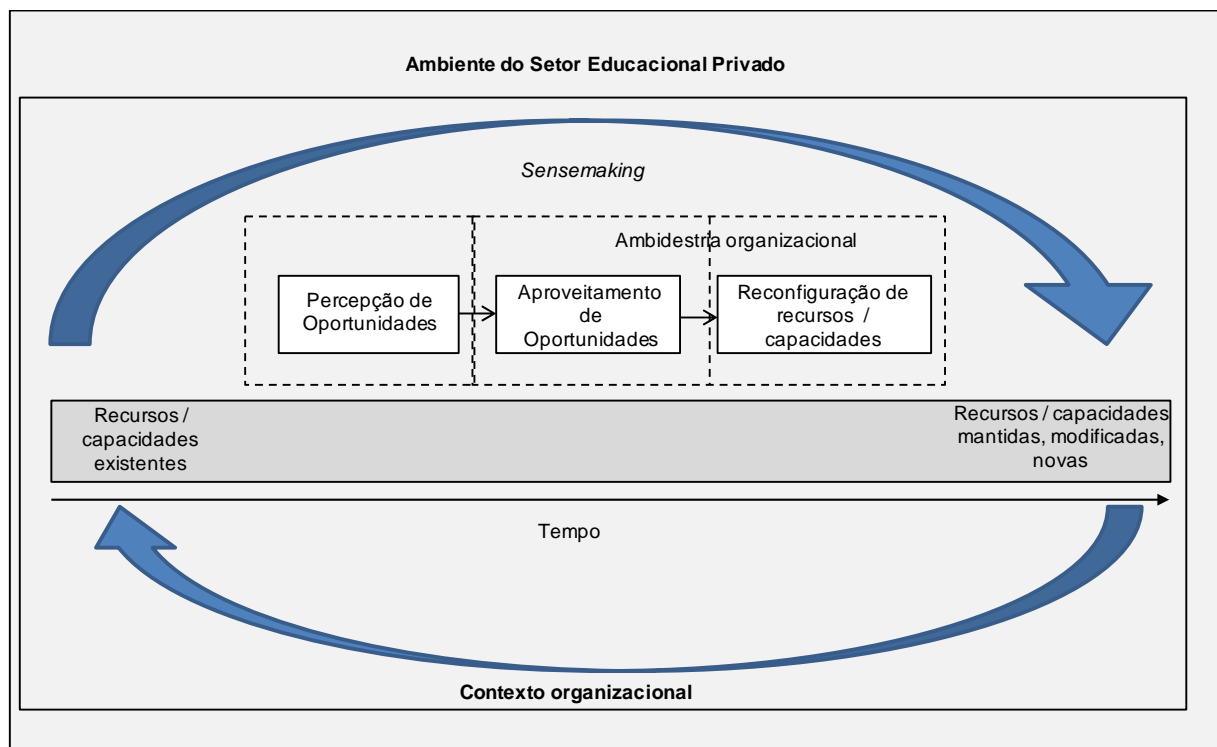
FONTE: A autora (2016).

Esta tese está sustentada na proposta de incorporação do *sensemaking* e ambidestria organizacional para compreensão do processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas. Parte-se do pressuposto de que as capacidades dinâmicas são socialmente construídas (REGNER, 2008). Assim, o *sensemaking* atua como uma tentativa de produzir micro estabilidade diante de mudanças contínuas (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005; WEICK, 2001), que permite aos indivíduos compreender a adequação e utilidade de novos conhecimentos em oportunidades de negócio (PANDZA; THORPE, 2009), habilitando a organização a identificar e aproveitar oportunidades de negócios.

A ambidestria organizacional, por sua vez, se refere a capacidade da organização de reconfigurar seus recursos a partir do equilíbrio das demandas conflitantes de mudança para a renovação organizacional, habilitando a organização a aproveitar as oportunidades que surgem.

A partir desta discussão, propõe-se o modelo conceitual de pesquisa (FIGURA 5), cuja ênfase recai na análise processual das capacidades dinâmicas, por meio da análise de como eventos são interpretados e explorados, considerando a incorporação do *sensemaking* e a ambidestria organizacional.

FIGURA 5 – MODELO CONCEITUAL DE PESQUISA



FONTE: A autora (2016).

A análise temporal retrata que o que é novo hoje, amanhã será o existente para as novas mudanças que vierem, pois, capacidades dinâmicas demandam recursividade de mudanças na reconfiguração de recursos. Para analisar o processo de capacidades dinâmicas, o modelo proposto apresenta as relações entre o ambiente e as capacidades dinâmicas. Pressupõe-se que um ambiente dinâmico e mutável não é uma condição para as capacidades dinâmicas (TEECE, 1997), pois estas podem se manifestar em ambientes menos dinâmicos (ZAHRA; SAPIENZA; DAVIDSSON, 2006; ZOLLO; WINTER, 2002; EISENHARDT; MARTIN, 2000), sendo necessário também compreender as necessidades internas por mudanças.

Destaca-se que, embora se considere as influências do ambiente externo para a identificação e apropriação de oportunidades que levam à renovação das capacidades/recursos da organização, é imprescindível compreender como esse cenário é interpretado, bem como o papel dos agentes na maneira como percebem e se apropriam das oportunidades. Esse modelo também considera que o desenvolvimento de capacidades dinâmicas pode ser estimulado por pressões a partir de mudanças internas, pela iniciativa e a interpretação do contexto organizacional (CIAO, 2012; TEECE, 2012; MADSEN, 2010; HELFAT *et al.*, 2007).

A partir da interpretação e ação dos agentes ocorre o processo de renovação das capacidades e recursos organizacionais. Ressalta-se que, ao longo desse processo, as capacidades dinâmicas podem gerar tanto mudanças incrementais (*exploitation*) quanto mudanças radicais (*exploration*).

A representação do modelo cognitivo se refere ao processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas, incluindo como os recursos e capacidades e rotinas organizacionais são alterados diante da inter-relação entre necessidades e estímulos internos, e demandas do mercado. Segundo Pelaez *et al.* (2008), a interpretação, a qual se constitui como um dos elementos do *sensemaking*, está entre as atividades que subsidiam a forma como percebem e atuam no processo de capacidades dinâmicas, e devem ser entendidas como processo que envolve escolha e comprometimento com as trajetórias de desenvolvimento de competências e processo de aprendizagem.

Portanto, o modelo proposto analisa o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas, a partir do reconhecimento das questões individuais e coletivas do *sensemaking* sobre as demandas de estabilidade e mudança, ambidestria, por vezes, esquecidas na literatura de capacidades dinâmicas (PANDZA; THORPE, 2009).

Em suma, esta tese procura avançar no conhecimento sobre capacidades dinâmicas ao propor um modelo conceitual que permita investigar como ocorre o processo de desenvolvimento destas capacidades. Neste *framework* considera-se a configuração anterior e posterior de recursos, capacidades e competências da organização. A próxima sessão descreve a metodologia utilizada.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente tese adota uma abordagem de processos, na qual o mundo é visto como um conjunto de entidades estáveis, duradouras que tem características que mudam ao longo do tempo (LANGLEY *et al.* 2013). Assim, parte-se de uma ontologia em que o mundo é composto de processos, em vez de coisas. Assim, as entidades, a exemplo de organizações e estruturas, não são mais que instâncias temporárias de processos em curso, em um estado contínuo de tornar-se (LANGLEY *et al.*, 2013; TSOUKAS; CHIA, 2002).

Este trabalho parte da premissa de que o ambiente é socialmente construído (*enacted*), onde ambiente e organização são construídos conjuntamente em um processo de construção social da realidade pelos atores-chave da organização e fora dela (SMIRCICH; STUBBART, 1986). Por esta razão, tal como definem Morgan e Smircich (1980, p. 494), “o mundo social é um processo contínuo, recriado em cada encontro da vida cotidiana no momento em que os indivíduos se impõem em seu mundo para estabelecer um domínio de definições significativas”. Portanto, adota-se uma abordagem predominantemente interpretativa pela qual o mundo social é entendido a partir da produção de significados (HATCH; YANOW, 2005).

A realidade é socialmente construída, tendo em vista que as características objetivas do mundo são resultado da ação social, portando a realidade é socialmente construída pelos indivíduos através do compartilhamento de significados intersubjetivos (BERGER; LUCKMANN, 1996).

Dentro dessa concepção de criação e compartilhamento da realidade social, Berger e Luckmann (1996) destacam a presença de três momentos dialéticos: a exteriorização, a objetivação e a interiorização. Desse modo, “a sociedade é um produto humano; a sociedade é uma realidade objetiva; o homem é um produto social” (p. 87). Essa relação dialética, mas não linear, pode ser explicitada por “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer”, onde a realidade é construída pelas pessoas e as pessoas, por sua vez, são construídas por ela (MATURANA; VARELA, 2001, p. 32).

A partir do posicionamento epistemológico adotado, o ambiente e as pessoas não podem ser reduzidos a números, às estatísticas, às variáveis, elas devem ser vistas de maneira holística, sendo observados como um todo (GODOY, 1995). Portanto, os pesquisadores estão interessados no processo de pesquisa, no entendimento do fenômeno e no contexto em que se desencadeia (GODOY, 1995).

Dessa forma, “a postura do pesquisador interpretativo é de compreender o mundo como os membros organizacionais o veem para aprender o significado das ações e eventos a fim de retratá-los com precisão” (SMIRCICH, 1983, p. 164). Assim, a organização é vista como um padrão constituído, formado e emergente (TSOUKAS; CHIA, 2002; PETTIGREW; WOODMAN; CAMERON, 2001; ORLIKOWSKI, 1996). Deste modo, optou-se por uma visão processual das capacidades dinâmicas e da própria ambidestria organizacional, norteadas pelo *sensemaking* como emergente e construído por meio de um processo contínuo e recursivo de interpretação e construção de sentidos (TSOUKAS; CHIA, 2002)

3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA

O problema de pesquisa é delineado a partir da seguinte questão orientadora:

Como ocorre o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas considerando o *sensemaking* e a ambidestria organizacional em uma IES privada ofertante de EAD?

3.1.1 Questões de pesquisa

As questões de pesquisa foram elaboradas de acordo com os objetivos específicos que segmentam o objetivo geral: Analisar o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas por meio do *sensemaking* e da ambidestria organizacional em uma IES privada ofertante de EAD.

A fim de elucidar o problema de pesquisa e os objetivos são apresentadas a seguir as perguntas que nortearam o estudo.

- ⟨ Como se configura o contexto organizacional e os atores na construção da narrativa sobre as mudanças ocorridas a partir da implantação do EAD e da abertura de capital da organização estudada?
- ⟨ Como ocorre o processo de *sensemaking* durante os eventos implantação do EAD e abertura de capital na história da instituição de ensino?
- ⟨ Como ocorre a reconfiguração de recursos, a partir das decisões tomadas em relação as oportunidades identificadas, e as mudanças ocorridas na instituição de ensino?
- ⟨ Como os gestores lidam com a tensão entre *exploration* e *exploitation* nas várias reconfigurações de recursos?

- ⟨ Como o *sensemaking* e a ambidestria atuam no processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas na instituição estudada ofertante de EAD?

3.1.2 Categorias de Análise: definição das Categorias de Análise

Nesta seção serão descritas as Definições Constitutivas (DC) e Percursos Empíricos (PE) das categorias que compõem o problema de pesquisa, conforme modelo conceitual de pesquisa apresentado na seção 2.4.

a) Capacidades Dinâmicas

Definição Constitutiva

Capacidades dinâmicas são processos para integrar, reconfigurar, obter e liberar recursos para se ajustar a (ou criar) mudanças (EISENHARDT; MARTIN, 2000), constituído em um padrão aprendido e estável da atividade coletiva através da qual uma organização sistematicamente gera e modifica suas rotinas operacionais em busca de melhoria de eficiência (ZOLLO; WINTER, 2002). Este processo ocorre por meio de interações sociais, incluindo o potencial de criatividade e aproveitamento de oportunidades para a geração de ativos organizacionais (REGNER, 2008).

Percurso Empírico

O processo de capacidades dinâmicas foi operacionalizado por meio das seguintes capacidades: capacidade de perceber oportunidades (*sensing*), capacidade de aproveitar oportunidades (*seizing*) e capacidade de reconfigurar recursos/capacidades (*reconfiguring*) (TEECE, 2009), incluindo o processo de produção de sentidos (LI; LIU, 2012).

Em relação aos eventos de mudanças ocorridos nas IES, utilizou-se entrevistas em profundidade com diretores de ensino, coordenadores de cursos, observação não participante e análise documental (relatórios de gestão, boletins informativos, comunicados, plano de desenvolvimento institucional, entre outros documentos).

b) Sensemaking

Definição Constitutiva

Sensemaking pode ser definido como um processo social de construção e reconstrução de significados por meio do qual os gestores compreendem, interpretam e criam sentido para si e para os outros sobre a mudança (ROULEAU; BALOGUN, 2011). *Sensemaking* é "o

desenvolvimento retrospectivo contínuo de imagens plausíveis que racionaliza o que as pessoas estão fazendo "(WEICK, 2009, p. 131). Quando os indivíduos se deparam com momentos de ambiguidade e incerteza, eles procuram pistas em seu ambiente a fim de fazerem sentido sobre o que está acontecendo (MAITLIS; CHRISTIANSEN, 2014), pois para que as organizações sejam capazes de agir e desenvolver capacidades dinâmicas, elas precisam utilizar seus padrões de *sensemaking* para reduzir a complexidade do ambiente (SCREYOGG E KLIESCH-EBERL, 2007). A interpretação e a ação são seus papéis críticos (WEICK, SUTCLIFFE E OBSTFELD, 2005), onde ação é o foco central, e interpretação é a essência.

Percurso Empírico

Como as capacidades dinâmicas são dependentes da percepção das necessidades de mudança, que começam com a busca e identificação de oportunidades, considerou-se que estão relacionadas à construção de interpretação e tomada de ação (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014; DAFT; WEICK, 1984). Por isso, por meio de entrevistas e análise narrativa (PENTLAND, 1999), buscou-se as três etapas principais que o *sensemaking* envolve: busca de informação (*scanning*), a construção de interpretação e tomada de ação (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014; DAFT; WEICK, 1984).

c) Ambidestria Organizacional

Definição Constitutiva

Ambidestria organizacional é a capacidade das organizações em aperfeiçoar as rotinas existentes e ao mesmo tempo adaptar-se às mudanças para o aproveitamento de novas oportunidades (RAISCH; BIRKINSHAW, 2008; LUBATKIN *et al.*, 2006; BENNER; TUSHMAN, 2003; TUSHMAN; O'REILLY, 1996). Organizações podem utilizar ambas as formas de explorar de maneira ambidestra, desde que as condições e estruturas permitam tal interação (MARCH, 1991). Também pode ser considerada como a habilidade de perseguir simultaneamente inovações, mudanças incrementais e descontínuas (O'REILLY, e TUSHMAN, 2013; JANSEN *et al.*, 2008).

A verificação de como ocorre a ambidestria organizacional no processo de capacidades dinâmicas foi realizada por meio das duas dimensões descritas na sequência:

Exploration

Definição Constitutiva

Exploration é uma estratégia, uma forma de explorar novas possibilidades que envolve pesquisa, variação, flexibilidade, incerteza, experimentação e descoberta, tomada de risco (MARCH, 2001). Normalmente, o resultado desse processo são inovações radicais (DUTTA, 2012; JANSEN *et al.*, 2008).

Percurso Empírico

Essa categoria foi investigada a partir das mudanças nos recursos organizacionais (MILLS *et al.*, 2002), das inovações baseadas em *exploration*, considerando seu surgimento, resultados, bases de conhecimento e implicações (JANSEN *et al.*, 2008; DUTTA, 2012), e das pressões que desencadeiam a ambidestria organizacional (MORRIS *et al.*, 2008). Essas características foram analisadas a partir de pesquisa documental, observação não-participante e entrevistas em profundidade para compreender a interação da ambidestria e capacidades dinâmicas.

Exploitation

Definição constitutiva

Exploitation é uma estratégia, uma forma de explorar oportunidades que envolve atividades de refinamento, eficiência, seleção e implementação e execução (MARCH, 1991). Normalmente, o resultado desse processo são inovações incrementais (DUTTA, 2012; JANSEN *et al.*, 2008).

Percursos Empírico

Esta categoria foi investigada a partir das mudanças nos recursos organizacionais (MILLS *et al.*, 2002), das inovações baseadas em *exploitation*, considerando seu surgimento, resultados, bases de conhecimento e implicações (JANSEN *et al.*, 2008; DUTTA, 2012), e das pressões que desencadeiam a ambidestria organizacional (MORRIS *et al.*, 2008). Essas características foram analisadas a partir da pesquisa documental, observação não-participante e entrevistas em profundidade para compreender a interação da ambidestria e capacidades dinâmicas.

3.1.3 Definição de Outros Termos Relevantes

Sensegiving

O *sensegiving* é o processo de tentar influenciar a construção de sentido e significado em direção a uma redefinição preferida da realidade organizacional (GIOIA; CHITTIPEDDI, 1991).

Recursos

“Recurso é algo que a organização possui ou tem acesso mesmo que temporariamente” (MILLS *et al.*, 2002, p. 19).

Capacidade

Capacidade se refere à capacidade potencial de uma organização na exploração e implantação de recursos (GRANT, 1991). Por meio de tal capacidade, os insumos são transformados em saídas de maior valor.

Competências

Competências é a capacidade de combinar, misturar e integrar recursos em produtos e serviços (PRAHALAD; HAMEL, 1990), constituindo-se no resultado da aprendizagem coletiva da organização.

Rotinas

Rotinas são “um padrão repetitivo e identificável de ações interdependentes envolvendo múltiplos atores” (FELDMAN; PENTLAND, 2002, p. 96).

3.2 DELIMITAÇÃO E DESIGN DA PESQUISA

Partindo do referencial teórico apresentado, do problema de pesquisa, das perguntas de pesquisa e das relações entre as categorias de análise, apresenta-se o delineamento da pesquisa.

O delineamento da pesquisa se enquadra no tipo de pesquisa descritivo-exploratória, seguindo a abordagem qualitativa (MERRIAM, 2009; DENZIN; LINCOLN, 2006;) sob o método de estudo de caso (YIN, 2006), com perspectiva temporal transversal com aproximação longitudinal (NEUMAN, 2009).

Pesquisas qualitativas se preocupam com o entendimento de como as pessoas interpretam suas experiências, como constroem seu mundo e dão significados às suas experiências (MERRIAM, 2009). Outro ponto importante da pesquisa qualitativa é o entendimento do fenômeno a partir da perspectiva dos participantes, sendo o pesquisador um “instrumento primário da coleta e da análise dos dados” (MERRIAM, 2009, p. 15). A pesquisa qualitativa é um processo indutivo. Os pesquisadores coletam dados para construir conceitos,

hipóteses (MERRIAM, 2009): “as abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima” (GODOY, 1995a, p. 63).

Diante do exposto parte-se para apresentação do delineamento da pesquisa e definição das estratégias propostas.

3.2.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa de tese foi realizada em duas fases: uma fase exploratória e uma fase descritiva. Segundo Babbie (1998), a pesquisa exploratória busca aprofundar o conhecimento sobre um fenômeno, objetivando buscar evidências não sustentadas na literatura em trabalhos teórico-empíricos. A pesquisa descritiva, por sua vez, descreve como os fenômenos ocorrem, sua relação com outras categorias, que para este trabalho é descrever o processo capacidades dinâmicas por meio do *sensemaking* e da ambidestria organizacional.

Para Merriam (2009), a pesquisa qualitativa busca o entendimento de como as pessoas fazem sentido sobre suas vidas, e como estas constroem significados a partir do entendimento de como as pessoas interpretam o que experienciam. Assim, pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, etc. (STRAUSS; CORBIN, 2008). Portanto, apesar dos questionamentos e resistências que enfrenta, a pesquisa qualitativa emerge como uma abordagem ao invés de ser considerada apenas como um conjunto de métodos (MORGAN; SMIRCICH, 1980). A pesquisa qualitativa é interdisciplinar, não privilegia nenhuma única prática metodológica em detrimento da outra, não possui uma teoria ou um paradigma nitidamente próprio. A pesquisa qualitativa é empregada em muitas disciplinas e não pertence a uma única (DENZIN; LINCOLN, 2006).

No que se refere à dimensão temporal da pesquisa, Meirelles e Camargo (2014), Teece (2012) e Danneels (2011) recomendam que a análise de capacidades dinâmicas utilize uma perspectiva histórica, ou seja, estudos longitudinais, havendo espaço para a realização de pesquisas baseadas em uma abordagem de processo. Eriksson (2013) expõe a necessidade de incorporar o tempo nos estudos dessa temática. Assim, os estudos de capacidades dinâmicas requerem a adoção de uma abordagem de processo (LANGLEY *et al.*, 2013; LANGLEY, 2007; VAN DE VEN, 2007), que leva em consideração o fenômeno de maneira dinâmica, em termos de movimento, atividades, eventos, mudança e evolução no tempo.

Uma das características centrais que compõem a abordagem de processos é o tempo. O processo é descrito como algo dinâmico, em curso, e evoluindo. Conforme Van de Ven

(2007) e Langley *et al.* (2013), estudos em processo abordam questões sobre como e por que as coisas surgem, desenvolvem, crescem, ou terminam ao longo do tempo. Nessa orientação, os pesquisadores podem estudar o fenômeno, traçando-os em direção ao passado (estudos históricos e retrospectivos), seguindo-o em direção do futuro (etnografia e estudos de caso longitudinais), examinando como ele é constituído, ou possivelmente fazendo tudo isso ao mesmo tempo (LANGLEY *et al.*, 2013).

A estratégia de pesquisa adotada é o estudo de caso único. Foi pesquisada uma IES ofertantes de EAD, que faz parte do grupo de líderes de mercado nesse seguimento. O estudo de caso pode ser considerado como uma análise e descrição aprofundada de um caso (MERRIAM, 2009). Desse modo, busca-se o entendimento do fenômeno em seu contexto real. Ainda para essa autora, o estudo de caso possui como características seu carácter descritivo, indutivo, particular e a sua natureza heurística para o entendimento do fenômeno que se quer estudar.

O estudo de caso tem potencial para a descoberta de novas teorias, sua natureza única e flexível permite o surgimento de novas perspectivas. (GIBBERT *et al.*, 2008; EISENHARDT, 1989)

Segundo Yin (2006, p. 19), o estudo de caso é apropriado para investigações que partem do seguinte questionamento:

Os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o enfoque se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Stake (1995) acrescenta que o estudo de caso é utilizado como um instrumento para a compreensão deste fenômeno particular. O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que foca o entendimento das dinâmicas presentes em uma única configuração (EISENHARDT, 1989), proporcionando sua descrição aprofundada (SIGGELKOW, 2007). Para contemplar os aspectos do fenômeno pode-se fazer uso de métodos qualitativos e quantitativos. Em relação às características do estudo de caso qualitativo que é a estratégia a ser utilizada neste trabalho, Godoy (2006) apresenta que:

O estudo de caso deve estar centrado em uma situação ou evento particular cuja importância vem do que ele revela sobre o fenômeno objeto da investigação. Essa especificidade torna o estudo de caso um tipo de pesquisa especialmente adequado quando se quer focar problemas práticos, decorrentes das intrincadas situações individuais e sociais presentes nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Embora o estudo de caso se concentre na maneira como uma pessoa ou

grupo de pessoas trata determinados problemas, é importante ter um olhar holístico sobre a situação, pois não é possível interpretar o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial dentro do qual os indivíduos desenvolvem seus sentimentos, pensamentos e ações.

Os estudos de caso, na concepção de Yin (2005) justificam-se nas seguintes condições:

- ⟨ Quando o estudo de caso é adequado para testagem de hipóteses ou teorias preestabelecidas.
- ⟨ A existência de um caso exemplar ou único.
- ⟨ Quando o pesquisador tem acesso a um fenômeno que não está acessível a investigação acadêmica.

Ao fazer uma análise crítica sob a perspectiva de Stake (2005) e Yin (2006), o primeiro assume a posição de que o estudo de caso não visa generalizações, pois privilegia as particularidades do caso. Enquanto que o segundo estabelece restrições ao estudo de caso pela dificuldade de generalização.

Os critérios acerca da escolha do caso serão apresentados na próxima seção (seção 3.2.2.). Porém, faz-se necessário estabelecer o nível e as unidades de análise do estudo, pois “dentro de caso existem, provavelmente, múltiplos espaços a serem visitados, eventos ou atividades a ser observados, pessoas a ser entrevistadas e documentos a ser examinados” (GODOY, 2006, p. 128).

Para Vieira (2004), o nível de análise trata do objetivo central da pesquisa, que neste estudo é organizacional a medida que se busca compreender o processo de capacidades dinâmicas por meio do *sensemaking* e da ambidestria organizacional. Desse modo foram analisados os eventos das organizações, uma vez que, para Van de Ven (2007), essa análise é coerente quando a pergunta de pesquisa se refere a como a mudança ocorreu, o que exige uma narrativa que descreve a sequência de eventos que se desenrolaram durante o processo.

O nível de análise acima está alinhado com o pressuposto ontológico de que a realidade é socialmente construída, onde ambiente e organização são construídos conjuntamente em um processo de construção social da realidade pelos atores-chave da organização e fora dela (SMIRCICH; STUBBART, 1986). Mantendo a coerência ontológica, é adotada a postura epistemológica interpretativa em que se busca compreender o significado subjetivo de uma maneira objetiva (SCHAWANDT, 2006).

3.2.2 Critérios para a seleção do caso

A seleção do caso é um importante elemento para a construção de teorias a partir de estudos de caso (EISENHARDT, 1989). A seleção do caso se deu a partir da análise do ranking de instituições de ensino superior com maior número de alunos a distância, as quais são líderes nesse seguimento (HOPER EDUCAÇÃO, 2014). A partir desse critério foi selecionada uma IES ofertante de EAD de capital aberto. A pesquisa foi aprovada pela instituição, contudo não foi autorizada a divulgação de seu nome, que aqui chamaremos de Alfa.

Os critérios de seleção do caso levaram em consideração a relevância do processo de capacidades dinâmicas no setor de serviços, mais especificamente pela visibilidade e crescimento do ensino superior EAD no Brasil, o que requer das instituições o desenvolvimento e renovação contínua de competências exigidas pelo setor, a presença do fenômeno em estudo, a acessibilidade ao caso e a disponibilidade da organização em participar do estudo.

O contato com a Alfa se deu por meio eletrônico via e-mail com o diretor de ensino da IES, e a partir disso foi possível agendar entrevista com ele e com outros informantes-chave.

3.2.3 Critérios para a seleção dos participantes da pesquisa

A partir da revisão de literatura sobre capacidades dinâmicas, *sensemaking* e ambidestria organizacional, foi possível compreender que os participantes da pesquisa deveriam ser pessoas envolvidas no dia a dia da oferta de cursos a distância, e que possuíssem mais tempo de vivência na organização, de no mínimo cinco anos, tendo em vista que a pesquisa tem natureza processual, a fim de que fosse possível construir uma narrativa rica, baseada em fatos vivenciados pelos sujeitos.

3.2.4 Dados: fonte, coleta e tratamento

Dados são “representações que mantêm uma correspondência de duas vias entre uma realidade empírica e um sistema simbólico” (STABLEIN, 2009, p. 71-72). Nessa perspectiva os dados são capturados por meio de processos de representação da realidade empírica que, posteriormente, são manipulados dentro de um sistema simbólico para geração de resultados que possibilitem a compreensão da realidade organizacional.

Na pesquisa qualitativa, o envolvimento do pesquisador com o desenvolvimento de modelos específicos perante o problema estudado o coloca em uma posição de total responsabilidade perante o conhecimento produzido e pelo fato de analisar o mundo empírico em seu contexto real (MERRIAM, 2009; GODOY, 1995). Outras características da pesquisa qualitativa incluem: um *design* emergente e flexível, que possa absorver mudanças enquanto o estudo está sendo desenvolvido; população não aleatória e pequena; e que o pesquisador dispense um tempo considerável no campo, em intenso contato com os sujeitos da pesquisa (MERRIAM, 2009).

O estudo de caso pode utilizar evidências qualitativa, quantitativa ou ambas (YIN, 2006; EISENHARDT, 1989). Ao adotar abordagem de processos entende-se que os dados têm um caráter longitudinal, com alguma forma de ordenação cronológica dos acontecimentos, formando uma narrativa (VAN DE VEN, 2007; LANGLEY, 1999). Em síntese, os dados utilizados nessa pesquisa foram coletados por meio de entrevistas com os principais gestores e participantes, bem como observação não-participante e pesquisa documental.

Para Stake (2005, p. 454), a triangulação pode ser considerada “um processo de utilização de múltiplas percepções para esclarecer significados, verificando a repetição de uma observação ou interpretação”, ou também diferentes maneiras do caso ser visualizado. Ainda para esse autor, a triangulação ajuda a identificar diferentes realidades dentro do contexto onde o caso está inserido. Nesse sentido, o pesquisador coleta dados em profundidade por meio de múltiplas fontes de informação (observações, entrevistas, material audiovisual, documentos e relatórios), objetivando a descrição profunda e imersa do caso (CRESWELL, 1998). Os dados advindos das entrevistas foram analisados conjuntamente com as evidências encontradas nos documentos institucionais e as observações realizadas durante a coleta de dados. Isso possibilitou o esclarecimento e reforço de algumas questões, conforme é possível identificar ao longo da análise de dados da tese.

Stake (1995) destaca a dificuldade em oferecer generalizações de um estudo de caso. O objetivo do estudo de caso é construir em profundidade visão de uma entidade ou um número limitado de entidade, mas não padrões generalizáveis. Em vez disso, essa estratégia de pesquisa pode produzir padrões que dão indicações aproximadas do fenômeno estudado. Dessa forma, o estudo de caso realizado fornece indícios de como ocorre o processo de capacidades dinâmicas por meio do *sensemaking* e ambidestria organizacional para a aplicação a outros contextos.

Dados secundários

Os dados secundários foram coletados por meio de pesquisa documental. Segundo Martins e Theóphilo (2009, p. 88), a pesquisa documental “busca material que ainda não foi editado, como cartas, memorandos, correspondências de outros tipos, avisos, agendas, propostas, relatórios, estudos, avaliações, etc”. A pesquisa documental se revela uma fonte auxiliar de dados, dando subsídio para o entendimento dos achados de outras fontes de coleta de dados (MARTINS; THEÓPHILO, 2009). Essa triangulação de dados garante a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa.

Entre as fontes de dados secundários destacam-se os registros públicos, documentos privados e discussões via e-mail, conforme Creswell (2010, p. 191-192).

QUADRO 8 – TIPOS DE COLETA DE DADOS DOCUMENTAIS.

Opções	Vantagens	Desvantagens
Registros públicos: Atas de Reuniões e Jornais	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Obtenção da linguagem e as palavras dos participantes ⟨ Acesso conveniente para o pesquisador (fonte de informações discretas) 	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Pode ser informação protegida, indisponível ao acesso público ou privado
Documentos privados: Registros, diários e cartas	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Representa dados refletidos (compilado pelos participantes) 	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Locais difíceis de encontrar ⟨ Requer digitalização ⟨ Pode estar incompleto ⟨ Podem não ser autênticos ou precisos
Discussões via e-mail	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Prova escrita: economiza tempo e transcrição 	

FONTE: CRESWELL (2010, p.191-192).

A lista de dados secundários utilizada inclui documentos institucionais, tais como o plano de desenvolvimento institucional, relatórios, boletins de resultados, disponíveis no *site* de relações com investidores da organização e o livro da biografia do fundador. Entre os documentos utilizados, destaca-se a biografia do fundador e da construção da IES que permitiu a aproximação longitudinal para a análise do caso. A lista completa está disponível no APÊNDICE E.

Dados primários

A pesquisa qualitativa apresenta algumas peculiaridades, tais como: o fato de ocorrer em seu ambiente natural, o entendimento do pesquisador como o instrumento de coleta de dados, o emprego de múltiplos métodos para coleta de dados, é indutiva, emergente,

interpretativa e holística (CRESWEL, 2010). Assim, os dados primários serão coletados a partir de entrevistas em profundidade e observação não participante.

Quanto à multiplicidade de métodos para coleta de dados, esta pesquisa lançou mão da observação não-participante do local onde as entrevistas em profundidade semiestruturadas aconteceram. As observações ocorreram no momento em que a pesquisadora registrou em suas anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos sujeitos no local da pesquisa (CRESWEL, 2009).

Quanto às observações, vale destacar que no caso Alfa a observação ocorreu nas quatro visitas realizadas na sede da instituição durante a coleta de dados. A permanência na sede foi de aproximadamente de 18 horas, considerando as visitas às instalações, realização das entrevistas e observação durante os intervalos entre uma entrevista e outra.

O objetivo da entrevista em profundidade é descobrir os significados que as pessoas dão aos eventos, visto que não há uma visão objetiva emergente no processo de entrevista. Porém há um real interesse sobre os entrevistadores imporem suas próprias estruturas de referência sobre os entrevistados, tanto quando as questões são perguntadas aos entrevistados e quando as respostas são interpretadas (EASTERBY-SMITH *et al.*, 2008).

Sobre as habilidades do entrevistador, é requerida a sensibilidade sobre os eventos, pois a condução da entrevista pode ser mudada ou adaptada dependendo da situação. O entrevistador precisa ouvir o que as pessoas querem e o que não querem dizer. Dados não verbais podem ser fundamentais no fornecimento de pistas, por exemplo, a perda de contato visual, ou mudança da expressão facial (EASTERBY-SMITH *et al.*, 2008).

A pesquisa foi documentada em um diário de campo, onde se registrou: data, atividade, resultado da atividade, observações e sentimentos, percepções, ideias e dúvidas do pesquisador. Quando da entrevista, o registro foi feito imediatamente após sua realização e durante a transcrição, a qual foi realizada integralmente pela pesquisadora. No diário de campo também foram registradas as percepções advindas da observação do caso estudado. O diário de campo foi útil para análise dos dados, principalmente como auxílio para estabelecer relações entre as categorias de pesquisa. O diário de campo apresenta 5 laudas em espaçamento 1,5.

As entrevistas foram realizadas nos meses de agosto a outubro de 2015 e foram gravadas e transcritas (exceção de uma entrevista, cujo arquivo digital de áudio se corrompeu durante a conversão para MP3 e foi perdido, ficando apenas as notas de campo e transcrições de trechos realizadas durante as entrevistas), acompanhadas de anotações realizadas pelo pesquisador durante as conversas, gerando 150 laudas (em espaçamento 1,5) de transcrições

das quase 10 horas de gravações. Os 9 sujeitos entrevistados foram codificados (E1, E2, E3...) de forma a preservar a identidade dos mesmos. A seguir sintetiza-se o perfil dos entrevistados:

QUADRO 9 - PERFIL DOS ENTREVISTADOS.

Entrevistado	Cargo	Tempo na IES
1	Diretor de ensino	10 anos
2	Coordenador de área	13 anos
3	Gerente acadêmico	10 anos
4	Coordenador de área	19 anos
5	Coordenador de área	10 anos
6	Coordenador de área	17 anos
7	Coordenador de área	16 anos
8	Administrativo da área de processos regulatórios	10 anos
9	Diretor executivo	9 anos

FONTE: A autora (2016).

3.2.5 Tratamento e análise dos dados

A coleta e a análise de dados deve ser um processo simultâneo na pesquisa qualitativa (MERRIAM, 2009). A análise de dados, para essa autora, é um processo de fazer sentido sobre os dados, sendo este um processo essencialmente indutivo e comparativo.

Segundo Merriam (2009), a análise de dados é uma busca pela resposta das questões de pesquisas do estudo. Ela se desenvolve a partir da consolidação, redução e interpretação do que as pessoas dizem e do que o pesquisador vê no campo. É um processo retrospectivo em que o pesquisador pode retornar ao campo em busca de maiores informações para a elucidação do fenômeno, uma vez que a coleta e análise de dados são etapas concomitantes.

O método utilizado foi análise de narrativas que, para Alves e Blikstein (2006), constituem-se como elementos importantes na criação de sentidos e conteúdos simbólicos nas organizações e em seu ambiente. Segundo Brown e Rhodes (2005), as principais áreas de pesquisa em estudos organizacionais que fazem uso da narrativa são: *sensemaking*, comunicação, política e poder, aprendizagem/mudança, e identidade e identificação. Portanto, a utilização de análise de narrativas está alinhada com esse trabalho.

Narrativas organizacionais são criadas, mas também alteradas, por ações humanas ao longo da história, e funcionam como *scripts* e instruções para *performances* futuras (CZARNIAWSKA, 1998). A análise narrativa, para Alves e Blikstein (2006), corresponde a um método de recuperar a experiência passada pela combinação de uma sequencial verbal de causas a uma sequência de eventos, os quais realmente aconteceram (inferência do

pesquisador). Desse modo, para o autor, a narrativa trata do discurso das ações que ocorreram no passado.

Sobre a condução do processo de pesquisa, visando o desenvolvimento da narrativa, Sá e Mello (2009, p. 179-180) destacam que:

Muito embora, tipicamente, em entrevistas qualitativas, maior parte das falas não são narrativas, mas sim trocas sucessivas de perguntas e respostas, argumentos e outros tipos de discurso. Assim, o entrevistado é, geralmente, interpolado enquanto raciocina e constrói a história, por uma próxima questão que irrompe e interfere na sua narrativa. É praticamente inevitável que, entre uma e outra questão proposta a um entrevistado, surjam “causos”, narrativas descompromissadas, emocionadas, cômicas; enfim, histórias que nos fazem aprender, desde que nos permitamos ouvi-las como tais

Esse método de análise fornece importantes *insights* para a compreensão dos processos organizacionais (PENTLAND, 1999), pois através de seu caráter retrospectivo é possível compreender como os participantes da narrativa fazem sentido sobre seu mundo. Cada indivíduo presente na narrativa apresenta diferentes maneiras de fazer sentido sobre os acontecimentos. Assim, Pentland (1999, p. 713) define a narrativa como “uma sequência pura de eventos cuja base serve para construir *trade-offs* e comparações”.

Convergingo com Pentland (1999), Tamboukou (2008, p. 284) define as narrativas como “eventos discursivos que expressam um conjunto de linhas de pensamento entrelaçadas em torno de momentos temporariamente cristalizados em formas narrativas”. Para essa autora, a análise de narrativa se centra no processo de evolução das histórias para a construção de significado.

Apesar da definição de Pentland (1999) enfatizar a sequência dos eventos no desenvolvimento da narrativa, ressalta-se que esta se constitui apenas um elemento de análise.

No quadro a seguir são apresentadas as propriedades de uma narrativa, as quais guiaram a análise o desenvolvimento da análise de dados dos casos, conforme.

QUADRO 10 – PROPRIEDADES DA NARRATIVA

Propriedade narrativa	Indicador	Operacionalização
Sequência	Padrões de eventos	A partir das entrevistas transcritas foram selecionadas as narrativas que envolviam a descrição de fatos, eventos, que dizem respeito à evolução histórica do caso.
Ator focal	Função, rede social e demografia	Foram identificados os papéis dos indivíduos e como estes interagiram no contexto do caso estudado.
Voz	Ponto de vista, relacionamentos sociais e poder	Foram identificadas as perspectivas que orientaram as narrativas. No caso estudado alguns entrevistados privilegiaram a narrativa sob uma perspectiva pedagógica, enquanto que outros sob o ponto de vista da gestão.

Contexto moral	Valores culturais e pressupostos	Foram levantados aspectos culturais que influenciaram a narrativa dos entrevistados.
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	Foram identificados outros elementos importantes para a construção da narrativa.

Fonte: Adaptado de PENTLAND (1999, p. 713).

Quanto à sequência, a “narrativa é composta por um claro início, meio e fim, embora histórias fragmentadas também possam representar tempo e sequência” (BARTHES *apud* PENTLAND, 1999, p. 712). Para Pentland (1999), a descrição da sequência do evento é um dos aspectos principais analisados na narrativa.

O ator focal representa o nível de análise do estudo, pois dentro do desenvolvimento de uma narrativa as histórias dizem respeito a indivíduos, grupos, projetos, organizações. Nesse sentido, torna-se importante compreender a identidade e os relacionamentos dos personagens requeridos no desenrolar da história para entender a estrutura das funções e redes sociais em que esse processo está constituído (PENTLAND, 1999).

A voz narrativa se refere aos diferentes pontos de vista no momento de se contar uma história (PENTLAND, 1999). Desse modo, cada personagem no desenvolvimento de uma narrativa apresenta diferentes maneiras de contá-la através da voz narrativa é possível identificar as relações de poder, as vozes privilegiadas e silenciadas. Nessa perspectiva:

O silêncio possui uma dimensão política interessante para sua compreensão. Se é pelo silêncio que se pode compreender a mudança de sentido de um discurso (ou narrativa) e, como se sabe, o discurso é também a práxis, o silêncio carrega um potencial estratégico para ação. Pode-se dizer que o silêncio é, também, uma estratégia (ALVES; BLIKTEIN, 2006, p. 417).

O contexto moral, por sua vez, contribui para o entendimento das formas em que a cultura conduz a ação (PENTLAND, 1999). Além disso, para esse autor, a narrativa pode fornecer uma abertura para os valores de um grupo cultural por meio da exploração da dimensão moral das narrativas de uma cultura.

Os outros indicadores do contexto se referem a uma série de aspectos que influenciam no desenvolvimento da narrativa como ambiente físico, estado psicológico dos personagens e as características demográficas dos participantes (PENTLAND, 1999).

Com relação à introdução das narrativas nos estudos organizacionais, Misoczky e Imasato (2005, p. 93) sugerem:

Assumir as histórias e as narrativas em suas dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas pode ser um caminho para que nos encontremos conosco mesmos,

conquanto contadores e ouvintes de histórias sobre o fluxo de organizar no contexto em que vivemos, na sociedade que contribuimos para constituir cotidianamente.

Nesse contexto, o método de análise de narrativas se mostrou coerente para a análise retrospectiva do processo capacidades dinâmicas e ambidestria organizacional, norteado pelo *sensemaking*.

A próxima seção objetiva apresentar informações sobre a realização da pesquisa. A realização do caso piloto (anterior à qualificação desta tese) se justificou pela possibilidade de verificação da viabilidade da pesquisa. Após a aplicação do caso piloto e alterações realizadas após a qualificação, partiu-se para a pesquisa de campo.

3.3 REALIZAÇÃO DO CASO PILOTO

A realização do caso piloto teve por objetivo testar a metodologia e as categorias de análise propostas, a fim de verificar a viabilidade de aplicação a outros casos. Essa etapa permitiu o aperfeiçoamento do instrumento de coleta (APÊNDICE A) e análise de dados.

O estudo piloto foi realizado com três coordenadores de curso de uma IES de grande porte ofertante de EAD, a fim de testar os quadros de referência, a usabilidade do instrumento de coleta de dados e a análise de dados.

O perfil entrevistado no caso piloto foi de coordenadores que possuíam 2, 3 e 15 anos na instituição. Como o fenômeno estudado está vinculado à trajetória histórica da organização e requer uma aproximação longitudinal, identificou-se que a contribuição de indivíduos com poucos anos de vivência na IES não possibilitou a reconstrução dos eventos de maneira satisfatória. Dessa forma, é relevante considerar como público-alvo indivíduos que possuam mais tempo de casa, tendo em vista que a pesquisa tem natureza processual, a fim de que fosse possível construir uma narrativa mais rica, baseada em fatos vivenciados pelos sujeitos.

Outra evidência sobre o público que justifica entrevistar somente gestores da IES e não coordenadores de curso reside no fato dos coordenadores de curso estarem distantes da construção e tomada de decisão estratégica. No caso piloto, identificou-se que os coordenadores cursos tinham como papel a execução da estratégica. Dessa forma, no caso estudado para a tese foram entrevistados diretores, gerentes, coordenadores de área, e responsáveis pelos processos regulatórios junto ao MEC, que é uma área estratégica nas IES.

Algumas questões chamaram atenção durante a realização do estudo piloto, uma delas é o papel do empreendedor (fundador) no processo de capacidades dinâmicas, intraempreendedorismo e ambidestria organizacional. Questionou-se se em organizações de capital aberto, configuração presente nas outras líderes de mercado, o papel do fundador seria proeminente.

Outra consideração importante incorporada na metodologia da tese é a descrição rica da história da organização, sendo este um caminho metodológico proposto por Teece (2012), possibilitando a compreensão das origens e das evidências das capacidades dinâmicas. A história da IES foi descrita a fim de compreender os eventos e a reconfiguração dos recursos no processo de capacidades dinâmicas.

Não obstante, apesar das narrativas expuserem que os esforços de *exploration* e *exploitation* representam ao mesmo tempo lados opostos e interligados, não houve consenso na narrativa das entrevistas, o que requereu um aprofundamento no avançar do desenvolvimento da tese.

Assim, após a banca de qualificação do projeto de pesquisa, mudanças significativas foram realizadas na tese. A categoria de intraempreendedorismo foi eliminada pelo fato da possibilidade das organizações estudadas de alguma maneira não apresentarem o fenômeno do intraempreendedorismo, o que inviabilizaria a pesquisa. Dessa forma as categorias de análise adotadas na tese após a qualificação foram capacidades dinâmicas, *sensemaking* e ambidestria organizacional.

Em suma, após o estudo piloto, adotou-se um roteiro semiestruturado de entrevistas, que pode ser verificado no Apêndice B.

3.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

As limitações do estudo constituem-se como um aspecto importante de ser explicitado, uma vez que evidencia alguns limitadores enfrentados durante a pesquisa, sendo algumas delas inerente à escolha do método.

Uma das limitações decorreu da pouca disponibilidade de outros respondentes participarem da entrevista. Foram feitos contatos com alguns diretores executivos que poderiam fornecer mais informações sobre os eventos analisados, mas não foi obtido sucesso. Contudo, apesar dessa dificuldade, o fato do caso analisado ser uma organização de capital aberto

possibilitou o acesso a uma grande quantidade de dados secundários que auxiliou a descrição rica e reconstrução dos eventos analisados.

Reconhece-se a limitação decorrente da natureza longitudinal e processual da questão de pesquisa em que o fenômeno deveria ser estudado ao longo do tempo. Para mitigar essa limitação foi realizada uma aproximação longitudinal por meio da análise documental, observação não-participante e entrevistas em profundidade, a fim de capturar o fenômeno em sua totalidade.

Outra limitação é decorrente do pouco tempo no campo para realização das observações não-participantes, pois algumas atividades podem ter sido perdidas. A imersão no campo poderia contribuir para análise da construção de sentidos acerca dos eventos analisados, porém não foi autorizada pela instituição.

Tendo em vista que uma das categorias de análise da tese é o sensemaking o fato das entrevistas terem sido realizadas com o corpo gerencial intermediário e estratégico não permitiu captar a percepção do corpo operacional, o consenso e/ou dissenso destes diferentes públicos tornaria mais rica a análise da construção dos sentidos.

Quanto às entrevistas, todas foram realizadas e transcritas pela pesquisadora, o que permitiu a inserção no contexto da pesquisa e a diminuição da possibilidade de perda de informações, uma limitação que ocorre quando a transcrição é terceirizada.

Por fim, é preciso considerar as limitações inerentes ao pesquisador, além do fato da possibilidade de sua percepção influenciar na análise dos dados pelo fato de estar inserida profissionalmente no campo estudado.

3.4.1 Validade e confiabilidade do estudo

Com relação à validade e confiabilidade do estudo, tendo em vista que se trata de um estudo qualitativo foram adotadas as seguintes orientações propostas por Paiva Jr *et al.* (2007):

- ⟨ Triangulação: foi adotado múltiplas fontes de dados (entrevistas, observação não participante e pesquisa documental) a fim de compreender diferentes perspectivas do fenômeno estudado;
- ⟨ Reflexividade: apesar da pesquisadora atuar em uma IES de grande porte ofertante de EAD, a mesma exerceu a prática de manter o distanciamento do objeto de análise, embora se tratando de outra organização esse foi um grande desafio.

- ⟨ Clareza nos procedimentos e transferência: todo o processo de pesquisa foi relatado no diário de campo (observações, impressões, dificuldades), a fim de garantir a transparência dos processos de coleta e dados realizados, garantindo assim que novas pesquisas sejam realizadas seguindo essas orientações.
- ⟨ Descrição rica e detalhada: na seção de contexto do setor e análise de dados foi apresentada a descrição rica do contexto da organização e do papel dos sujeitos na narrativa. Dessa forma, a análise de narrativas proporcionou a reconstrução dos eventos e papel dos sujeitos no processo.

3.4.2 Reflexões Metodológicas

A realização do estudo de caso único da Alfa para analisar o processo de capacidades dinâmicas, *sensemaking* e ambidestria organizacional proporcionou conhecer o fenômeno em profundidade, contudo o fato da organização ser em outro Estado dificultou a imersão no campo por um período maior de tempo, o que poderia favorecer a coleta de dados a partir da realização de mais entrevistas e mais horas de observação não-participante na IES.

Tendo em vista o ineditismo das articulações teóricas propostas, seria adequado a realização de casos múltiplos para reforçar os achados da pesquisa.

A análise de narrativas foi desafiadora, tendo em vista que esse método é pouco utilizado nos estudos da área de Estratégia e Organizações (MONTENEGRO, 2013). A construção da narrativa a partir dos eventos permitiu apresentar os resultados de uma forma que me senti contando uma história, que só foi possível a partir do rigor na utilização das etapas propostas por Pentland (1999) e a triangulação de múltiplas fontes de dados.

A realização de uma pesquisa é enriquecedora, embora tenha percalços como limitações de tempo e recursos, e eu diria aqui que até psicológicas, não há como não ficar feliz ao perceber que o fenômeno estudado tem potencial explicativo das situações vivenciadas na prática organizacional.

4 O CONTEXTO DO SETOR

4.1 O ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Instituições de Educação Superior (IES) é o nome dado àquelas instituições que ministram educação superior, tais como universidades, faculdades, escolas, institutos, etc. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), as instituições classificam-se em categorias administrativas: pública e privada (BARREYRO, 2008).

As instituições de educação superior, no interior da distinção entre público e privado, apresentam diferentes características. Dentre as 301 públicas, 106 delas são federais, 119 estaduais e 76 municipais. Atualmente, são 2.090 instituições privadas no Brasil (MEC/INEP, 2014), que pertencem a aproximadamente 1.400 mantenedoras, as quais dividem 5 milhões de alunos nas modalidades presencial e a distância (HOPER EDUCAÇÃO, 2014).

O Brasil é um dos países com maior número de instituições de ensino privadas. Segundo a Hoper Educação (2014), o grande número de instituições ajuda a explicar as razões do Brasil estar entre os países com o maior número de fusões e aquisições da última década. A tendência no mercado de ensino superior é a presença de grandes grupos comprando grandes e médias instituições, atualmente 13 principais empresas detêm 38% do alunado e um terço do faturamento do mercado no ensino superior privado.

O setor privado sempre participou da educação brasileira, mas sua supremacia se iniciou a partir do ano de 1996, logo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o que proporcionou o aumento do número de instituições de ensino, de vagas e de estudantes matriculados. Os dois mandatos do ex-presidente Lula (2003-2010) incentivaram a democratização do acesso ao ensino superior público, por meio de iniciativas como o ProUni (Programa Universidade para Todos), cotas raciais; ampliação e melhoria do FIES (Financiamento Estudantil), SISU (Sistema de Seleção Unificada) (HOPER EDUCAÇÃO, 2014).

Segundo Speller, Robl e Meneghel (2012), apesar do significativo aumento do ensino superior privado, a partir de 2004 foram implementadas diversas políticas para reverter seu quadro de ampliação e reduzir as desigualdades regionais, as quais representaram tendências políticas de educação superior no Brasil:

- ⟨ Ampliação de vagas públicas: entre 2002 e 2010, foram criadas 14 universidades federais em diversos estados, e foi criado, em 2006, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).
- ⟨ Interiorização: em 2003, havia 68 municípios atendidos pela rede federal de ensino superior. Com a expansão promovida por meio da interiorização, até 2010, 321 municípios foram atendidos, além daqueles que foram atingidos por programas de educação a distância;
- ⟨ Fortalecimento da educação tecnológica: foram reestruturados 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), os quais mudaram o foco do ensino médio para o superior, tornando-se Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets).
- ⟨ Ampliação do financiamento aos estudantes via novas políticas de financiamento: foi criado o Programa Universidade para Todos (Prouni) e reeditado o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies);
- ⟨ Estímulo à modalidade a distância: houve enorme crescimento da oferta de cursos a distância, predominantemente no setor privado. No entanto, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio de parceria entre instituições formadoras (Ifets, Cefets e IES estaduais) e sistemas de ensino (estaduais e municipais), gerou a expansão do ensino público por meio do ensino a distância, em diferentes regiões e municípios do país;
- ⟨ Fomento às políticas e aos programas de inclusão e de ações afirmativas – destacam-se a política de cotas, adotada por 54 universidades públicas em todo o país, e a legislação referente à adequação da infraestrutura física das IES para a inclusão de pessoas com deficiência;

Embora se tenha acompanhado a evolução do aumento número de vagas no ensino superior brasileiro, é importante considerar, ainda, o baixo índice de conclusões. Para Speller, Robl e Meneghel (2012), a insuficiência de recursos financeiros para pagar mensalidades e a recente diversificação e qualidade do sistema, que faz com que os estudantes migrem de instituições são fatores que contribuem para a ociosidade das vagas e evasão.

Durante o período 2001-2010 manteve-se a tendência do crescimento do ensino superior privado. Do total de IES no Brasil 87,4% são privadas, sendo responsáveis por 74% das matrículas (MEC/INEP, 2014). Entre 2008 e 2012, as instituições de ensino superior privadas apresentaram um crescimento de 21% no número de matrículas, passando de 4,3 milhões de alunos em 2008 para 5,1 milhões de alunos em 2012.

Ao longo das últimas décadas, o setor educacional privado tem se consolidado, principalmente pelo não atendimento da demanda de vagas pelo setor público. O mercado de educação superior é um fenômeno complexo. Entre os fatores que conferem a complexidade a esse setor, destacam-se o aumento da demanda em decorrência da regularização do fluxo do ensino médio e a dificuldade de implantação de uma política pública que possa expandir a oferta de vagas para competir com a iniciativa privada (OLIVEIRA, 2009).

Esse fenômeno confere uma busca pela adoção de práticas para conquistar a clientela, tais como: adoção de estratégias de marketing agressivas direcionadas ao acesso imediato ao mercado de trabalho mediante o uso da imagem de artistas e/ou modelos como exemplos de pessoas bem-sucedidas, até a divulgação de promoções nos valores das mensalidades, em clara competição predatória, com o intuito de baratear para obter ganhos em escala e a tendência da profissionalização da gestão, visto que a maior parte das mantenedores era administrada por familiares (CARVALHO, 2013).

Para Carvalho (2013) e Oliveira (2009), os fatores acima listados criaram um próspero mercado, visado pela penetração do capital financeiro na educação e pela internacionalização da oferta educacional. Neste sentido, o setor educacional privado no Brasil vem se transformando em um negócio de grandes players e alta concentração, e está sendo marcado com a tendência de fusões e aquisições (HOPER EDUCAÇÃO, 2014) e o crescente interesse de investidores estrangeiros (CM CONSULTORIA, 2015).

A educação superior privada movimentou em 2012, R\$ 28,23 milhões de reais. Dos 7.037.688 alunos matriculados no ensino superior no Brasil, 5.140.312 (74%) estão em IES privadas. Também é relevante situar a evolução das matrículas na educação a distância, que possui crescimento anual de 41,2% no período de 2003 a 2012, quando havia aproximadamente 1,1 milhão de alunos matriculados em cursos de ensino superior a distância no país (HOPER EDUCAÇÃO, 2014).

O faturamento da educação superior privada também cresceu nos últimos anos. Em 2011 era de R\$ 22,58 bilhões, em 2013 as estimativas da Hoper Educação (2014) indicam um faturamento de R\$ 32,03 bilhões. Nesse cenário, a consolidação do ensino superior dentro de uma lógica de mercado se deve ao interesse de fundos de investimentos privados, oferta de ações na bolsa de valores e aquisições (OLIVEIRA, 2009).

A partir dos anos de 1990, fundos de investimento privado (*private equity*) passam a investir na educação, particularmente na educação básica, e que depois se estendeu para a educação superior (OLIVEIRA 2009). Tais fundos injetam quantias significativas em empresas

educacionais, ao mesmo tempo em que empreendem ou induzem processos de reestruturação nas instituições nas quais investem, por meio da redução de custos e racionalização administrativa.

Outra mudança no mercado foi a oferta pública de ações de grandes grupos educacionais na Comissão de Valores Mobiliários. Em fevereiro de 2007 houve o lançamento das ações da Anhanguera Educacional na Bolsa de Valores de São Paulo, seguida pela Estácio de Sá, Kroton Educacional e Sociedade Educacional Brasileira (SEB) (OLIVEIRA, 2009). Atualmente, segundo a BM&F BOVESPA (2015) são quatro empresas de serviços educacionais listadas na bolsa de valores: Kroton Educacional, Estácio Participações, Anima Educação e a Ser Educacional.

O ingresso do capital estrangeiro no ensino superior atingiu seu auge no início de 2010, quando o Fundo Advent comprou parte da Kroton. Nos últimos oito anos foram mais de 200 operações de fusões e aquisições no setor educacional (CM CONSULTORIA, 2015). Segundo a Hoper Educação (2014), os grandes compradores apresentam maior eficiência na gestão. Suas vantagens em relação às instituições menores são: gestão mais profissionalizada com maior ênfase na gestão de custos, economia de escala, valores de mensalidades mais competitivos, altos investimentos em marketing e propaganda, maior disponibilidade de capital para investimentos em expansão. Abaixo destacam-se as principais aquisições ocorridas nos últimos oito anos.

TABELA 1 - PRINCIPAIS AQUISIÇÕES E FUSÕES NO SETOR EDUCACIONAL (2007-2014).

Data	Instituição compradora	Instituição adquirida	Valor (R\$ milhões)	Número de alunos
Agosto de 2007	Estácio Participações	Centro Universitário Radial	R\$ 56.677.500,00	10.800
Maio de 2008	GP Participações	20% da Estácio Participações	R\$ 259.330.720,00	200.000
Março de 2010	Kroton Educacional	Grupo IUNI	R\$ 270.000.000,00	42.000
Setembro de 2011	Anhanguera Educacional	UNIBAN	R\$ 382.600.000,00	55.100
Dezembro de 2011	Kroton Educacional	UNOPAR	R\$ 1.300.000.000,00	162.000
Maio de 2012	Kroton Educacional	Uniassevi	R\$ 510.000.000,00	86.200
Agosto de 2013	Laureate Internacional Universities	Centro Universitário das Faculdades	R\$ 1.000.000.000,00	66.667

		Metropolitanas Unidas		
Agosto de 2013	Estácio Participações	UNISEB Centro Universitário	R\$ 615.000.000,00	37.800
Maio de 2014	Kroton Educacional	Anhanguera Educacional Participações	R\$ 5.000.000.000,00	440.000

FONTE: Adaptado de BOUCHUT (2014) e CM CONSULTORIA (2015).

Entre as fusões e aquisições do setor, no que se refere às IES ofertantes de EAD, destacam-se:

- ⟨ Em dezembro de 2011 ocorreu a aquisição da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR pela líder de mercado de ensino a distância Kroton. Em maio de 2012 a Kroton comprou a Uniasselvi, que em 2011 era 11º no ranking dos maiores grupos educacionais privados lucrativos do Brasil.
- ⟨ Em agosto de 2013 ocorreu a aquisição da UNISEB pela Estácio Participações por R\$ 615 milhões.
- ⟨ Em maio de 2014 ocorreu a fusão da Kroton e Anhanguera, que juntas criaram o maior grupo de educação do mundo, com valor de mercado estimado em R\$ 22 bilhões. A partir dessa série de fusões e aquisições, a Kroton se constituiu como líder no mercado de EAD.

O mercado de ensino superior brasileiro, mais especificamente de educação a distância, vem alcançando índices de crescimento superiores ao ensino presencial. Nesse contexto, a presença de grandes grupos educacionais e suas políticas acirradas de mercado fazem dessa modalidade próspera, tendo em vista a sua abrangência da oferta, economia de escala, padronização e preços competitivos.

Haja vista que o objeto da tese são IES privadas ofertantes de EAD, a próxima seção apresenta o contexto do EAD no Brasil.

4.2 ENSINO SUPERIOR A DISTANCIA NO BRASIL

O ensino superior a distância no Brasil foi reconhecido a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a qual dispõe, em seu artigo 80, sobre o credenciamento de instituições para oferta de cursos ou programas na modalidade a distância para educação básica de jovens e adultos, educação profissional de nível médio e educação superior.

Apesar da modalidade a distância estar prevista desde 1996, esta só foi estruturada a partir do ano 2000, sendo em sua fase inicial conduzida por instituições públicas. A partir de 2002, houve o ingresso do setor privado e uma mudança no fim pelo qual ocorreu sua criação passando “de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, tornou-se um objeto importante na disputa do mercado educacional” (GIOLO, 2008, p. 1212).

A LDB nº 2.494/98 regulamentou o artigo 80, atribuindo, normas quanto à elaboração, certificação, regulamentação, oferta, credenciamento das instituições, autorização, reconhecimento de cursos, avaliação, padrões de qualidade, matrículas, transferências, aproveitamento de créditos.

A partir da Portaria do Ministério da Educação nº. 2253, de 2001, foi regulamentada a oferta de 20% da carga horária das disciplinas presenciais a distância. Segundo Matias-Pereira (2008), essa portaria possibilitou a aceleração da utilização da educação a distância no ensino superior.

Outro avanço significativo é Resolução CNE/CES nº 1/2001, que segundo Fétizon e Minto (2007), estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação, com normas que são comuns aos cursos *stricto sensu* e *latu sensu*.

Com o avançar do marco regulatório do EAD, o decreto nº 5.622/2005 apresenta a modalidade a distância como uma possibilidade desde a Educação Básica até a pós-graduação, contanto que a os cursos sejam projetados com a mesma carga horária que os cursos presenciais (FETIZON; MINTO, 2007).

A partir de 2004, foram implementadas diversas políticas educacionais que representaram as novas tendências da educação superior no Brasil, dentre as quais destaca-se no âmbito da EAD: estímulo à modalidade a distância, haja vista que houve crescimento da oferta de cursos a distância, predominantemente no setor privado.

No entanto, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio de parcerias entre instituições formadoras (Ifets, Cefets e IES estaduais) e sistemas de ensino (estaduais e municipais), gerou a expansão das IES públicas por meio da oferta de ensino a distância em diferentes regiões e municípios do país. Diante da importância da EAD no cumprimento de seu papel social é relevante compreender a evolução do contexto regulatório onde está inserida.

QUADRO 11 – MARCO REGULATÓRIO DA EAD.

Data	Dispositivo	Descrição
Dezembro 1996	Artigo 80 da LDB	Estabelece a modalidade EAD como válida e equivalente para todos os níveis educacionais e exige o credenciamento prévio do Governo Federal para que as IES possam oferecer cursos superiores nesta modalidade.
Fevereiro 1998	Decreto n. 2.494 Artigo 2º	Regulamenta o Art. 80 da LDB. O Art. 2º diz: “Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim”
Outubro 2001	Portaria 2.253 MEC	Permite às IES oferecer até 20% da carga horária de seus cursos por meio de atividades não presenciais
Abril 2001	Resolução n. 1/2001 CNE	Regulamenta a pós-graduação lato sensu a distância.
Dezembro 2005	Decreto n. 5.622/05 Revoga os Decretos n. 2.494 e n. 2.561	Estabelece os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, como princípios norteadores das ações voltadas para a modalidade.
Mai 2006	Decreto n. 5.773	Trata das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Altera o papel até então exercido pela SEED.
Junho 2006	Dec. 5.800/06	Institui a UAB – Universidade Aberta do Brasil
Junho 2006	Dec. 5.773/06	Trata da regulação, supervisão e avaliação das IFES
Janeiro 2007	Portaria Normativa n. 1 Portaria Normativa n. 2	SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Define o conceito de polo de apoio presencial e altera a compreensão sobre a abrangência geográfica na EAD.
Novembro 2007	Portaria n. 1047 Portaria n. 1051	Estabelece os instrumentos utilizados pelo Inep no credenciamento de IES e autorização de cursos na modalidade a distância.
Dezembro 2007	Decreto n. 6.303	Altera nomenclaturas e complementa o Decreto 5773 no que se refere à supervisão relativa dos cursos superiores na modalidade de EAD
Dezembro 2007	Portaria Normativa n. 40	Institui o e-Mec e estabelece diretrizes para a oferta de cursos na modalidade a distância em regime de parceria
Fevereiro 2008 Abril 2008 Abril 2008	Decreto n. 2494 Decreto n. 2561 Portaria 301	Estados e Municípios encarregam-se de legislar o primeiro e o segundo grau, cabendo ao governo federal a responsabilidade pela normatização do ensino superior a distância.

FONTE: Adaptado de PENTERICH (2009).

Para Penterich (2009), a evolução do marco regulatório demonstra um esforço do governo em legislar e supervisionar a oferta de EAD, garantindo a qualidade dos cursos.

Speller, Robl e Meneghel (2012) destacam a significativa expansão da modalidade de educação a distância, uma vez que essa opção de expansão da oferta de educação superior, à época da elaboração do PNE 2001-2010, ainda não se configurava como uma alternativa viável, do ponto de vista tecnológico e pedagógico. O EAD vem se apresentando como uma opção

cada vez mais viável para reduzir a dificuldade de resolver a equação: aumento da demanda *versus* insuficiência de recursos.

A EAD é capaz de proporcionar redução de custos e aumento de capilaridade para as IES, por permitir atingir um número maior de estudantes por docente via utilização de recursos tecnológicos. Esta também diminui a necessidade de ocupação de salas de aula e chega a estudantes que estão em regiões em que não há IES físicas (SÉCCA; LEAL, 2009), proporcionando inclusão social, aumento do número de vagas ofertadas, e consequentemente, ganhos em escala.

Os cursos a distância representam cerca de 3% do total de cursos de graduação (MEC/INEP, 2014). Em 2012 houve aumento do número de cursos de graduação na modalidade a distância, contudo os cursos presenciais ainda prevalecem na estrutura do sistema de educação superior no Brasil, cenário este que destaca o potencial de crescimento da modalidade e justifica o interesse do investimento das instituições privadas.

No que se refere a quantidade de matrículas, os cursos de graduação presencial tiveram um crescimento superior a 800.000 matrículas entre 2009 e 2012, enquanto que a EAD teve um aumento superior a 275.000 no mesmo período. Em termos percentuais, a maior elevação ocorreu nos cursos a distância, com crescimento registrado de 32,9% de 2009 a 2012, com uma média de crescimento de aproximadamente 10% ao ano contra 5% do ensino presencial. A evolução das matrículas por modalidade está representada na tabela a seguir:

TABELA 2 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DO ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA.

Ano	Alunos presencial	Crescimento %	Alunos EAD	Crescimento %	Total de alunos
2003	3.887.022	11,7	49.911	22,6	3.936.933
2004	4.163.733	7,1	59.611	19,4	4.223.344
2005	4.453.156	7,0	114.462	92,3	4.567.798
2006	4.676.646	5,0	207.206	80,7	4.883.852
2007	4.880.381	4,4	369.766	78,5	5.250.147
2008	5.080.056	4,1	727.961	96,9	5.808.017
2009	5.115.896	0,7	838.125	15,3	5.954.021
2010	5.449.120	6,5	930.179	11,1	6.379.299
2011	5.746.762	5,5	992.927	6,75	6.739.689
2012	5.923.838	3,1	1.113.850	12,2	7.037.688

Fonte: MEC/INEP (2014).

Com o avanço do EAD, percebe-se que essa modalidade de ensino já é vista em alguns setores como forma viável de estudar e aprender. Colabora para essa boa impressão a ampliação do acesso da população às tecnologias digitais, o uso intensivo desses meios por pessoas de

todas as idades e os bons resultados obtidos pelos alunos de EAD em exames oficiais, a exemplo do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) realizado pelo MEC (VIANNEY, 2008; SPELLER, ROBL e MENEGHEL, 2012; KENSKI, 2012)

Ressalta-se que esse cenário competitivo tem influenciado sobremaneira a forma como as IES ofertantes de EAD tem se posicionado, demandando destas a reconfiguração de seus recursos, competências e capacidades para lidarem com as necessidades internas e de mercado.

Entre os desafios listados está a possibilidade de convergência entre as duas modalidades: presencial e a distância. Para Speller, Robl e Meneghel (2012, p. 124):

A integração entre ambas, respeitando-se as especificidades de cada modelo de ensino, é mais uma questão cultural do que estrutural no seio da universidade. A diluição das fronteiras entre presencial e a distância se inicia pela compreensão de que em ambas as modalidades estão presentes professores e alunos da mesma universidade e que, portanto, devem possuir os mesmos direitos e ter os mesmos deveres.

Outro desafio, é incorporar alunos do EAD em grupos de pesquisas nas universidades. Segundo Speller, Robl e Meneghel (2012), a integração dos participantes dos cursos *on line* na vida das IES, sem discriminações, é um bom exercício para as tentativas de flexibilização curricular dos cursos.

Segundo Penterich (2009), a educação a distância impõe desafios consideráveis as IES, tais como:

- ⟨ Resistência dos docentes para o uso da tecnologia e adesão a modalidade, exigindo maior investimento em capacitação, planejamento e produção de materiais didáticos.
- ⟨ Alteração nas formas de contratação e remuneração, os direitos autorais e patrimoniais.
- ⟨ Quebra dos paradigmas da cultura do ensino presencial, a suspeita de simples interesse financeiro da instituição em adotar a EAD e a falta de acesso à *Internet* em muitos municípios do país.
- ⟨ Necessidade de novos procedimentos administrativos para atender à realidade da EAD e às relações da área acadêmica com a gestão da tecnologia da informação.
- ⟨ A preparação dos cursos envolverá a construção de matrizes curriculares inovadoras, a seleção e a capacitação de professores e tutores, com papéis diferentes do ensino presencial, suportados por uma infraestrutura técnica específica para os projetos de EAD.
- ⟨ Presença de parcerias para a capitalização da rede de polos.

A partir dos desafios acima listados, Penterich (2009) ressalta que ofertar cursos a distância, de qualidade, exige materiais didáticos de excelente produção, profissionais com qualificação técnica de alto nível, atendimento personalizado, sistema de gestão administrativo, suporte tecnológico, os quais não se sustentam sem investimento e exigem desenvolvimento de novas competências.

No que se refere às competências para a oferta de educação a distância, em estudo realizado a partir da percepção dos *stakeholders*, Penterich (2009) identificou que as IES precisam de todas de 13 competências para credenciamento e oferta de ensino superior a distância, a saber:

1. Gestão da Tecnologia da Informação;
2. Gestão de Infraestrutura e de Serviços;
3. Gestão de Programas de Formação e Capacitação: Docente/Tutores/Técnicos-administrativos para o EAD;
4. Gestão de Recursos Humanos: Equipes Multidisciplinares e Profissionais de EAD;
5. Gestão das Parcerias e Articulações (com Polos, secretarias, coordenadores, MEC, etc.);
6. Gestão das Ações de Marketing e Comunicação Institucional;
7. Gestão da Avaliação Institucional para o EAD;
8. Gestão da Inovação, novos negócios ligados o EAD;
9. Gestão do Planejamento e Produção de Materiais Didáticos para o EAD;
10. Gestão Estratégica e da Mudança Organizacional para o EAD
11. Gestão da Logística e Atendimento ao Aluno a Distância;
12. Pesquisa e Aproximação com o Mercado de Trabalho;
13. Cursos e Programas com Aplicabilidade.

Apesar de enumerar as 13 competências acima, Penterich (2009) ressalta que os *stakeholders* têm percepções diferentes, visto que apenas duas competências foram percebidas como muito importantes por todos os públicos interessados: Gestão da Tecnologia da Informação e a Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância. A ênfase na tecnologia e no atendimento ao aluno deve ocorrer porque, na maioria das vezes, os alunos que estudam em polos de apoio presencial estão fora do estado ou município sede das IES. A tecnologia da informação e a relação com os alunos ganham assim maior visibilidade na visão de todos os *stakeholders*, manifestando-se como competência percebida igualmente por eles, representando fonte de vantagem competitiva tendo em vista que a concorrência no setor é acirrada (PENTERICH, 2009).

Quanto à concorrência, o ranking de instituições de ensino com maior número de alunos a distância no setor privado mantém em suas cinco primeiras posições as organizações que têm a maior rede de polos de apoio presencial do país (HOPER EDUCAÇÃO, 2014), a saber:

TABELA 3 – RANKING DE MATRICULADOS EAD - IES PRIVADAS.

IES	Matrículas (2011)
Universidade Norte do Paraná	148.141
Centro Universitário UNINTER	76.184
Universidade Anhanguera ¹	70.579
Universidade Paulista	68.506
Centro Universitário Leonardo Da Vinci ²	67.456
Universidade Luterana do Brasil	47.075
Universidade Estácio de Sá ³	36.065
Universidade Castelo Branco	32.160
Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior COC	30.630
Universidade de Uberaba	27.244
Universidade de Santo Amaro	19.819
Faculdade de Tecnologia e Ciências	14.666
Centro Universitário de Maringá	13.359
Universidade Metropolitana de Santos	12.890
Universidade Metodista de São Paulo	12.659
Universidade do Sul de Santa Catarina	12.643
Faculdade Educacional da Lapa	12.138
Centro Universitário Claretiano	11.583
Faculdade São Judas Tadeu de Pinhais	11.359
Total no Brasil – IES Privadas	815.003

Fonte: Adaptado de HOPER EDUCAÇÃO (2014).

A partir do aprofundamento da análise do ranking e alunos matriculados na modalidade a distância, destaca-se a presença de grandes conglomerados, como a Estácio Participações detentora da Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior COC com 66.695 matrículas, a Kroton Educacional representada pela Universidade Norte do Paraná, Universidade Anhanguera, Centro Universitário Leonardo Da Vinci com 286.176 matrículas. Além dos grandes grupos consolidadores, destaca-se em segundo lugar em número de matrículas o Centro Universitário UNINTER que ainda preserva sua origem familiar.

¹ Instituição adquirida pela Kroton Educacional em 2014.

² Instituição adquirida pela Kroton Educacional em 2012.

³ Instituição adquirida pela Estácio Participações em 2013.

Os fatores comuns entre as IES líderes em EAD, segundo a Hoper Educação (2014), referem-se aos modelos de atendimento e comercialização baseados no uso intensivo dos polos de apoio presencial, amplo catálogo de cursos e de preço da mensalidade competitivo, entre R\$ 187,00 a R\$ 252,00.

A Hoper Educação (2014), em sua análise do setor educacional privado, destaca que há uma tendência de valorização da imagem e marca da IES, importância esta que é explicada pela forte concorrência, impacto negativo de fechamento de cursos divulgados na mídia, estigmatização no mercado das IES formarem alunos pouco capacitados, estigma esse ainda presente no ensino a distância.

Contextualizar o setor educacional privado, mais especificamente a modalidade a distância é fundamental para compreender sua dinâmica e de que forma as IES desenvolvem capacidades dinâmicas frente a esses desafios. Estudos de caso requerem o conhecimento do contexto para que se compreenda os fenômenos organizacionais em profundidade. No próximo capítulo é apresentada a análise de dados da tese.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Essa seção apresenta os resultados da pesquisa empírica realizada na Alfa. Essa IES passou a ofertar cursos a distância em 2009, contudo dentro da perspectiva adotada nesta tese é relevante compreender os eventos que antecedem à oferta dessa modalidade, bem como a evolução da instituição. Para tanto, foi realizada uma análise retrospectiva da organização a partir de sua constituição até a oferta de cursos a distância nos dias atuais.

A estrutura dessa seção é apresentada a partir dos objetivos específicos da pesquisa e definições constitutivas presentes no modelo operacional de análise:

- ⟨ Caracterização da Alfa e dos atores na construção da narrativa.
- ⟨ Descrição dos eventos (implantação do EAD e abertura de capital).
- ⟨ *Sensemaking* dos eventos.
- ⟨ Reconfiguração de recursos e ambidestria organizacional dos eventos.
- ⟨ Síntese dos eventos.
- ⟨ Processo de capacidades dinâmicas, *sensemaking* e ambidestria organizacional do Caso Alfa

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA ALFA E DOS ATORES NA CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA

Para o levantamento do histórico do Caso Alfa recorreram-se às narrativas dos entrevistados, documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional, a biografia do fundador da IES e documentos disponíveis no *site* relações com os investidores, uma vez que o caso se trata de uma organização de capital aberto.

O Caso Alfa é uma das maiores organizações privadas no setor de ensino superior no Brasil em número de alunos matriculados, possui aproximadamente 536,8 mil alunos matriculados nas modalidades presencial e a distância, em cursos de graduação e pós-graduação. A Alfa está entre as cinco maiores instituições em número de alunos matriculados na modalidade a distância (HOPER EDUCAÇÃO, 2014).

A rede da Alfa é formada por uma universidade, quatro centros universitários, 36 faculdades e 170 polos de ensino a distância. A maioria dos polos opera dentro das faculdades da IES, o que garante a uniformização e padronização do modelo de ensino, com capilaridade nacional representada por 90 *campi* localizados em 22 estados brasileiros e Distrito Federal.

A IES oferece 78 cursos de graduação com currículos integrados nacionalmente nas áreas de Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências Humanas, em graduação tradicional e tecnológica. Oferece também cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, e cursos de extensão.

A Alfa tem sua origem em uma instituição que ministrava cursos livres, no final dos anos 1960, voltada ao aperfeiçoamento e atualização profissional dos interessados em concursos públicos para a Defensoria, Magistratura, Ministério Público, entre outros. Nesse contexto, o fundador da Alfa, o qual era juiz de direito na cidade sede criou em 1969 a primeira Faculdade.

A atuação profissional e a rede de contatos de seu fundador possibilitaram facilidade de acesso ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o que culminou na criação da Faculdade. Em 1970, a recém-criada Sociedade de Ensino Superior, sem fins lucrativos, estabeleceu-se como Mantenedora da Faculdade.

De acordo com a biografia do fundador, a notícia de que o mesmo criara uma faculdade havia se espalhado pelo tribunal de justiça e despertado a curiosidade de seus colegas de profissão. A partir disso começaram os convites para a formação do corpo docente da Alfa. Juízes e desembargadores eram contatados, todos eram altamente qualificados e do convívio do fundador. O fundador formou um quadro docente com experiência profissional, o que ajudou a impulsionar a faculdade. A primeira turma iniciou nos anos 70. Três anos após outros cursos começaram. A breve descrição da criação da IES denota a força dos relacionamentos pessoais vinculados à figura do fundador.

Ainda nos anos 70, a Alfa estabeleceu convênios com universidades europeias, o que era um diferencial para a época. O objetivo era oferecer cursos de doutorado em várias áreas. Houve interferência governamental, pois convênios com instituições estrangeiras, naquela época, eram privilégio das instituições públicas. Segundo a biografia do fundador, a retaliação do governo se deu com a negação do reconhecimento dos diplomas e títulos conquistados pelos participantes dos cursos oriundos do intercâmbio e no impedimento à continuidade das parcerias com algumas organizações internacionais.

A partir de 1980 a IES passou a adquirir algumas faculdades na cidade sede, com o intuito de aumentar o número de cursos ofertados. Posteriormente a faculdade se tornou uma das principais da cidade, com aproximadamente sete mil alunos.

Após quase 20 anos de fundação, a Alfa passava pelo processo de credenciamento em universidade. Para que isso fosse possível, ocorreu uma série de investimentos, entre eles na

formação docente. Os docentes receberam um comunicado que deveriam concluir ou iniciar seus mestrados, doutorados e especializações. Como subsídio a essa ação foi disponibilizado valor em hora aula para que os professores investissem em sua titulação.

Um ano depois a Alfa foi reconhecida como universidade. O projeto, apresentado ao Conselho Federal de Educação tinha como filosofia uma universidade voltada para a qualidade do ensino, profissionalização, prestação de serviços à comunidade e desenvolvimento da pesquisa. Nesse mesmo ano, após o credenciamento, foi retomado os convênios com instituições estrangeiras.

Uma das estratégias que fez com que a IES se consolidasse foi a intensificação e ampliação dos *campi* na cidade sede, e posteriormente, em outras regiões do país. Essa expansão pelo estado foi baseada em parcerias (convênios) que eram menos custosos do que a construção ou aluguel de espaço físico para implantação das unidades.

Nos anos 90, um estudo realizado pela Vice-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento demonstrou que a oferta de bens e serviços era reduzida a pontos determinados, formando concentrações econômicas, demográficas e culturais geradoras, muitas vezes, de acentuados desequilíbrios regionais. A universidade, diante desses resultados e passou a descentralizar suas ações, criando *campi* próximos aos locais de moradia ou trabalho do alunado.

A partir de 1998, ocorreu a expansão nacional com a criação dos novos *campi* e unidades em nove estados brasileiros, foi implantada a primeira faculdade de Medicina privada da região nordeste do País (PROSPECTO PRELIMINAR DE OFERTA PÚBLICA DE DISTRIBUIÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA DE UNITS DE EMISSÃO DE AÇÕES, 2007).

Aliada à praticidade de poder estudar próximo ao local de trabalho ou de moradia a Alfa passou a oferecer ensino acessível às classes carentes. Na época em que essa estratégia foi implantada os concorrentes a chamavam de Mc`Donalds do ensino (BIOGRAFIA DO FUNDADOR, 2012). A estratégia da IES, segundo documentos institucionais, estava alicerçada no tripé: qualidade, preço e localização.

Ainda nos anos 90, a Alfa criou uma Diretoria de Relações Empresariais, tendo como objetivos principais: incrementar o acesso dos alunos ao mercado de trabalho; manter diálogo com o meio empresarial, recolher informações sobre as reais necessidades do mesmo visando contribuir para a consolidação da integração Universidade-Empresa; além de captar oportunidades de empregos para egressos.

No início dos anos 2000, o fundador ao observar a lógica do mercado educacional percebeu que a filantropia, que fazia parte da instituição desde a fundação, limitava seu crescimento. Essa percepção foi decorrente dos movimentos do setor educacional, com o surgimento de fundos de investimentos privado que promoveram a reestruturação e a profissionalização da gestão em IES (OLIVEIRA, 2009).

Apesar da necessidade de abandonar a filantropia, a lei da época limitava essa possibilidade devido à alta carga tributária que a instituição assumiria com a mudança: o abandono da filantropia teria como consequência o fim da isenção tributária. Durante o processo de negociação com o MEC sobre a arrecadação de impostos que seriam pagos pela Alfa foi institucionalizado o PROUNI (Lei 11.096/2005), onde as instituições que aderiram ao programa receberiam isenção de tributos. Ainda no mesmo ano, a Alfa alterou seu contrato social e passou de sociedade civil para sociedade limitada, em seguida se consolidou como sociedade anônima (BIOGRAFIA DO FUNDADOR, 2012).

No âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, um ano depois, a Alfa contava com quatro cursos de mestrado reconhecidos dos quais dois acadêmicos e dois profissionalizantes. Posteriormente, foi implantado um curso de mestrado profissional na área de saúde, e posteriormente, foi submetido o projeto do Programa de Doutorado na área jurídica.

Antes mesmo de iniciar a oferta de cursos na modalidade a distância, a Alfa buscava ampliar a inclusão social para além do espaço físico de seus *campi*. No ano de 2004, a Alfa submeteu-se ao processo de credenciamento para a oferta de cursos de EAD, e foi credenciada para a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância. Mais do que uma forma de inclusão, o EAD se constitui como uma forma de ampliação do portfólio, expansão do ensino e ganhos em escala.

Foi a partir dessa necessidade que, na metade dos anos 2000, foi criado o *Campus Virtual*, com a implantação do projeto-piloto de disciplinas *on line* em cursos presenciais, as chamadas disciplinas de 20%. Segundo os entrevistados, a experiência em EAD foi construída a partir dessa iniciativa, o que os ajudou a desenvolver um teste-piloto para a implantação de cursos totalmente a distância em 2009.

Um ano após, a Alfa foi considerada a maior universidade do Brasil em número de alunos e foi a terceira instituição de ensino superior do País a colocar ações à venda na Bolsa de Valores. Segundo documentos institucionais, formalização se deu com a entrada do pedido de registro na Comissão de Valores Mobiliários (CVM), seguido da oferta da distribuição de ações, a qual foi bem-sucedida.

Posteriormente a Alfa ingressa no mercado de São Paulo por meio da aquisição de uma grande faculdade, que reunia oito unidades e já mantinha parceria com a Alfa desde 2004. Essa iniciativa fez parte da tendência de fusões e aquisições do ensino superior privado que começou a acontecer no Brasil.

No mesmo ano, após a abertura de capital, a família do fundador da Alfa seguia com as negociações sobre os possíveis parceiros que poderiam adquirir as ações da empresa na Bolsa de Valores. Entre os vários investidores a aquisição se deu por uma empresa de *private equity*, que destinou aproximadamente R\$ 260 milhões para ter 20% das ações da Alfa. A partir dessa entrada ocorreram mudanças significativas na gestão da IES, culminando no distanciamento de uma gestão de base familiar para uma gestão profissional, e posterior, saída da família do fundador das operações da organização.

Assim, a Alfa foi credenciada para a oferta de cursos de graduação a distância em 54 polos localizados em vários pontos do Brasil. Vale ressaltar que, em comparação com as concorrentes do ramo de EAD, a Alfa entrou com alguns anos de atraso nesse mercado. Atualmente, a Alfa, juntamente com as instituições adquiridas conta com mais 170 polos de apoio presencial.

Tendo em vista a ampliação nacional a Alfa precisava garantir a uniformidade do modelo de ensino, a partir desse intento instituiu o Currículo Nacional, em que todos os cursos passaram a ter uma única matriz curricular em todo o país. Essa iniciativa possibilitou a padronização do processo e a facilidade de trânsito dos alunos entre as unidades.

Em 2013, a Alfa adere ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (Leis 12.513 e 12.816), passando a ofertar, em apoio à política governamental, cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Conforme o PDI da instituição, ainda em 2012, foi publicada a portaria do Ministério da Educação recredenciando a Alfa como universidade pelo período de 10 anos.

No quadro a seguir são apresentados os acontecimentos históricos que marcaram o desenvolvimento da Alfa.

QUADRO 12 – CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFA

Década	Acontecimentos
1970	<ul style="list-style-type: none"> < Criação da Faculdade. < A Faculdade de um só curso transforma-se em Faculdades Integradas, incorporando novos cursos superiores.
1980	<ul style="list-style-type: none"> < A instituição torna-se Universidade e expande suas operações no município da sede.
1990	<ul style="list-style-type: none"> < A instituição ultrapassa os limites municipais, com a criação das unidades no estado da sede. < Início da expansão nacional, com a criação do primeiro Conselho de Integração Social, órgão criado para estreitar as relações do grupo com a sociedade civil, e implantação da primeira faculdade privada de medicina do Nordeste.
2000	<ul style="list-style-type: none"> < Criação do Campus <i>On line</i> e oferta das disciplinas de 20%. < Abertura do capital na Bolsa de Valores. < Os sócios-fundadores associam-se à companhia de <i>private equity</i> para a gestão da organização. < A Alfa é credenciada para ofertar cursos de graduação na modalidade a distância. < Desenvolvimento de modelo de ensino com currículos integrados nacionalmente.
2010	<ul style="list-style-type: none"> < Ampliação do EAD com a aquisição de uma IES do interior de São Paulo e consolidação da presença em São Paulo, além de ingresso em outros estados como Brasília e Santa Catarina.

FONTE: Elaboração da autora com base em dados primários e secundários.

Para construção das narrativas do caso Alfa, aqui caracterizado, essa seção apresenta o papel dos atores, bem como as relações de poder presentes na história (PENTLAND, 1999). O QUADRO 13 apresenta o papel dos sujeitos entrevistados para construção da narrativa.

QUADRO 13 – PAPEL DOS ATORES NA CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA DO CASO ALFA

		Código	Tempo na IES	Descrição
Ator focal	Função, rede social e demografia	E1	10 anos	O entrevistado 1 (E1) é diretor de suporte ao ensino, responsável pela curadoria (avaliação e renovação de conteúdos), tecnologia educacional e produção de conteúdo. Toda produção de material didático utilizado pela IES, em diferentes modalidades, está sob sua responsabilidade. Esse ator apresenta papel importante nos processos, pois ingressou na instituição no início do processo de implantação das disciplinas de 20% dos cursos presenciais, e, posteriormente acompanhou a implantação dos os cursos EAD. Também foi responsável pela unificação curricular nacional.
		E2	13 anos	O entrevistado 2 (E2) é coordenador de área no Núcleo de Ensino a Distância da Alfa. Ele é o único dos coordenadores de área em tempo integral e pela observação realizada durante a estada na IES apresenta maior facilidade de acesso aos gestores. Segundo seus pares, ele está em transição para o aquário (espaço onde ficam os diretores), da mesma forma como aconteceu com o Entrevistado 3. Quando solicitada a indicação dos atores a serem entrevistados, o entrevistado 1 indicou apenas o entrevistado 2 e 3.
		E3	10 anos	O entrevistado 3 (E3) é gerente acadêmico de operações EAD, está vinculado à diretoria executiva de operações EAD. É responsável por toda operação EAD da Alfa e da última aquisição do grupo, que os fez consolidar sua posição em São Paulo. Foi coordenador de área e passou a ser gerente acadêmico, ou seja, passou pela transição para o aquário.

		E4	19 anos	Os entrevistados 4 (E4), 5 (E5), 6 (E6) e 7 (E7) são coordenadores de área do Núcleo de Ensino a Distância da Alfa, são responsáveis pelo gerenciamento das escolas. Esses atores têm papel importante como executores e disseminadores das transformações.
		E5	10 anos	
		E6	17 anos	
		E7	16 anos	
		E8	10 anos	A entrevistada 8 (E8) é responsável pela regulação, atua como suporte para atendimento dos requisitos legais. A entrevistada faz parte do corpo técnico-administrativo da IES, já passou por outros setores, entre eles o atendimento acadêmico.
		E9	9 anos	O Entrevistado 9 (E9) é diretor de educação continuada, já atuou nas diretorias de operação EAD e marketing. O entrevistado não é docente, empreendeu de forma pioneira na área de EAD para ensino médio e sistemas de ensino. Prestava consultoria para a Alfa e outras organizações, após vender a sua empresa ingressou na Alfa. Foi responsável pela implantação do EAD da IES.

FONTE: Elaboração da autora com base nos dados primários e PENTLAND (1999).

Para analisar o processo de desenvolvimento de capacidade dinâmicas, incluindo o processo de *sensemaking* e ambidestria organizacional, sob uma perspectiva transversal de aproximação longitudinal, adotou-se a descrição dos eventos que permearam o processo de capacidades dinâmicas da organização no período selecionado.

Tendo em vista que o foco do trabalho está voltado às IES ofertantes de EAD, vale considerar a necessidade de entender os eventos da organização, sua história, pois essa aproximação tem potencial de auxiliar no entendimento de como a organização tomou algumas decisões e mudou ao longo do tempo.

Neste caso, a exemplo do trabalho de Silva (2015), o processo de capacidades dinâmicas foi analisado a partir dos eventos marcantes para a organização (VAN DE VEN, 2007) e que auxiliaram na oferta de EAD. Os eventos foram investigados no período de 2004 a 2015, apesar de considerar fatos históricos anteriores, uma vez que eles contribuem para compreender como se chegou à mudança identificada. Assim, foram demarcados os períodos que compreendem os eventos nesta fase do processo de capacidades dinâmicas:

- ⟨ Evento 1: Implantação do EAD, que apresenta as mudanças pedagógicas e de gestão de ensino.
- ⟨ Evento 2: Abertura de Capital, que apresenta mudanças sob o ponto de vista da gestão administrativa.

Vale ressaltar que o desenvolvimento das capacidades dinâmicas ocorre ao longo de toda a história da organização. Porém, em função do recorte desta pesquisa e do objetivo geral definido, a análise aproximou a lente para este período do tempo a fim de verificar o processo com maior profundidade durante sua trajetória no EAD, inovação que provocou profundas

mudanças na organização. Assim, os eventos citados são como ‘micro-eventos’ dentro de um grande evento, o EAD, referentes a esta área de atuação na organização.

5.2 EVENTO 1: IMPLANTAÇÃO DO EAD

Segundo documentos institucionais, a IES tinha como propósito ofertar cursos a distância para possibilitar a ampliação da inclusão social com a expansão da oferta de vagas a regiões não atendidas pelo ensino tradicionalmente presencial (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2013-2017). Dentro da lógica de mercado apresentada pelas IES a entrada no EAD promoveu a oferta de vagas em regiões antes não atendidas pelo ensino presencial, ampliando o número de vagas e ganhos em escala.

A necessidade de inserção nessa modalidade se deu a partir da busca constante pela inovação, característica que é citada pelos entrevistados como parte do DNA da instituição, e dos resultados alcançados por instituições concorrentes. Uma das justificativas do credenciamento para oferta de EAD se deu pela capilaridade dos *campi*, espalhados pelo Brasil, sendo possível atingir alunos de vários locais a partir de uma central.

Em 2006 teve início a implantação do EAD na Alfa, processo que dependia da autorização do MEC, porém desde 2004 a IES foi autorizada a ofertar 20% da carga horária da graduação presencial a distância. O processo para credenciamento da modalidade foi demorado e a instituição teve que recorrer à justiça para obtenção da aprovação junto ao MEC em 2009. Enquanto não era aprovado, o início da implantação do EAD se deu a partir das disciplinas de 20% dos cursos presenciais da Alfa.

Por se tratar de uma IES de grande porte que opera dentro de um mercado competitivo, a implantação do EAD nesse período não era mais uma tendência, mas uma realidade. Boa parte das instituições, inclusive aquelas que não ofertavam cursos na modalidade a distância, já trabalhavam com essa metodologia como parte integrante da carga horária de suas unidades curriculares do ensino presencial, sendo esse o início da inserção, que a Alfa denominou disciplinas de 20%. As narrativas abaixo mostram como ocorreu a implantação do EAD:

A Alfa entra no EAD no momento em que o mercado estava começando a enxergar, faz algumas boas apostas em cima de escolhas que levam a um diferencial de qualidade e o que a gente tem hoje é esse reflexo, em cima de eu ter um posicionamento voltado para qualidade. Quando a gente olha para nosso cenário de país, de educação, a gente tem um espaço muito grande para gerar capacitação, tem aquele provérbio que diz, que o ótimo às vezes é inimigo do bom, então para eu conseguir ser assim, o referencial de excelência, eu só consigo fazer com 50 alunos é

mais difícil. Eu está ali próximo da excelência com dez mil, vinte mil, então o grande desafio que a gente tem colocado é esse, como chegar muito próximo desse patamar de excelência tendo abrangência, qualidade, dentro de algo que seja um custo possível para o aluno, acho que isso é uma coisa que desde que eu entrei na Alfa. Ela tem esse perfil, de tentar ofertar o melhor, a combinação mais justa de preço, com qualidade, com o máximo possível em termos de escala, isso representa bem o perfil que a gente está inserido (E7).

A nova forma de ensino foi criando força na cultura da instituição, o que permitiu a criação do *Campus On line*. Vale ressaltar que as disciplinas a distância constituíram em um laboratório para avaliação das práticas da modalidade a distância, possibilitando o amadurecimento até a apresentação dessa nova modalidade ao mercado, a qual ocorreu em 2009, conforme as narrativas a seguir:

O Ensino a Distância surgiu com ações isoladas, mas tudo foi muito embrionário. No final de 2006 entramos com um programa de disciplinas *on line* nos currículos dos cursos presenciais e a partir daí foi crescente. De 2008 para 2009 nós tivemos autorização para oferecer pós-graduação na modalidade a distância. Depois disso, vieram a graduação e os bons resultados que temos hoje. Quando nós começamos, a *internet* não era como é hoje, então foi uma aposta. Praticamente todos os *players* do segmento atuavam em uma estrutura de oferta e de conteúdo diferente da nossa. Eram, no geral, dois segmentos predominantes. Um segmento era aquele em que o material didático era entregue via correio para o aluno estudar e depois ele tirava dúvidas por telefone ou presencialmente nos polos. Outro segmento era formado por aqueles que ofereciam aulas que faziam o aluno ir ao polo para assistir uma gravação ou transmissão ao vivo, transmitidas via satélite de algum ponto para todos os polos simultaneamente. Eles possuíam algum mecanismo de interação, que basicamente era uma simulação do que era o ensino presencial na época (E1).

Em 2009 a Alfa, mais segura da sua capacidade de conduzir essa mentalidade, já com uma experiência de 3 anos de EAD, um bom teste piloto, um número gigante de alunos, de todos os cursos, a gente começou a lançar então os cursos totalmente a distância, em 2009. Hoje, a gente primeiro era uma a parte da gestão do ensino presencial, da diretoria de ensino, e depois, nós viramos uma diretoria executiva própria, não somos mais vinculados ao presencial, já tem uma diretoria do ensino a distância própria, que abarca não apenas os cursos a distância, mas continua gerenciando as disciplinas *on line* dos cursos presenciais. Esse setor, a EAD é importante esclarecer isso, ela opera as disciplinas, mas toda a formulação de conteúdo, está num outro setor, que a gente chama de centro de ensino, que é onde tem diretores de cursos e de área, que independe, se é presencial ou EAD, e a gente opera esses conteúdos na modalidade presencial, você tem um berço, um nascedouro, de conteúdo e esse conteúdo é operado pelas modalidades diferentes (E3).

De acordo com o Portal de Relações com Investidores (2015), a IES declara que esse interesse no EAD se pauta na atratividade de preço e maior conveniência de locomoção, podendo atrair alunos com menor poder aquisitivo e também com maior dificuldade de locomoção até um *campus* tradicional. O crescimento do número de alunos se deve a programas e infraestrutura tecnológica e de apoio, além da qualificação de professores tutores envolvidos

nas atividades de suporte aos alunos e na coordenação dos cursos, e também da abertura e credenciamento de novos polos.

Após seis meses do lançamento dessa modalidade a IES captou 7,5 mil alunos nos primeiros 6 meses de oferta (RELEASE DE RESULTADOS – 4T2009). 18 meses após o início dessa operação o número de alunos EAD passou para 26 mil alunos. Segundo documentos institucionais, o EAD foi uma aposta para a organização nos próximos anos. A evidência da necessidade de investimentos no EAD é apresentada na tabela a seguir, a partir da comparação entre o crescimento do número de alunos matriculados na Alfa, por modalidade.

TABELA 4 - NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS POR MODALIDADE.

Ano	Alunos presencial	Alunos EAD	Total de alunos
2009	196.100	9.600	205.700
2010	183.800	26.200	210.000
2011	200.600	39.400	240.000
2012	222.600	48.900	271.500
2013	255.000	60.700	315.700
2014	316.900	120.500	437.400

FONTE: RELAÇÕES COM OS INVESTIDORES (2015).

A comparação entre o número de alunos matriculados por modalidade apresenta que a maior parte da base de alunos da Alfa é presencial. Contudo, as taxas de crescimento de matrículas do EAD superaram as do presencial, representando seu potencial de lucratividade: em 2010 o EAD cresceu em 173%, enquanto que o presencial caiu 6%; em 2014 o EAD já representa aproximadamente 27% das matrículas da Alfa, com crescimento de 99% contra 24% da modalidade presencial. A seguir é apresentada uma narrativa que expressa a importância do EAD para a IES:

O mercado de EAD cresce a dois números enquanto o resto, anualmente, cresce a um dígito, a gente cresce a dois. A tendência para uso de tecnologias digitais não é moda, e sim uma tendência mundial e hoje em qualquer discussão mais séria sobre o assunto você vai ver que é crescente, não tem como voltar atrás. [...] e nós temos um negócio “de custo baixo” e de alta rentabilidade, então ele tem uma grande importância na estratégia da empresa, se você pegar a curva de crescimento do EAD e comparar com o presencial, aí sendo meio que barrista internamente, ele cresce numa taxa maior do que a gente vê no presencial (E6).

O EAD é um braço da empresa que cresce muito, se você for comparar hoje, os números do EAD com o presencial, é uma realidade bem distinta. Aqui tem crescido bastante mesmo em época de crise, na nossa última lotação nós conseguimos manter a carga horária dos nossos professores que já estavam aqui inseridos, isso era uma preocupação constante, de conseguir manter a carga horária de todo mundo, a gente tem aquela conta, só tem carga horária se tiver aluno, então quando a base virou de

julho para agosto, o que a gente captou até setembro, felizmente conseguimos repor a carga horária de todo mundo e para uma ano de crise isso faz muita diferença. Comparado esse mesmo período com o ano passado, nós tivemos um crescimento acho que 20 até quase 30%, que é uma coisa grande para um ano de crise (E5).

A partir da necessidade de investir em EAD e de suas significativas taxas de crescimento, foi criada a Diretoria de Operações de Ensino a Distância, separada da vertente de negócio de Operações Presenciais, passando a ter um responsável pela gestão de EAD como uma unidade de negócio própria, visando a aceleração do crescimento dessa modalidade (BOLETIM EDUCAÇÃO, 2013).

A apresentação corporativa da Alfa (2009) apresenta que a IES contava com 54 polos de EAD credenciados pelo MEC, localizados nas principais cidades do Brasil. Contextualizando o avanço da modalidade na IES, o relatório de resultados da IES de 2010 apresenta que há investimentos em produtos inovadores e reengenharia com objetivo de melhorar a qualidade a preços competitivos com programas integrados, com disciplinas compartilhadas 20% de conteúdo a distância nos cursos presenciais e 20% de atividades de autoaprendizagem *on line*.

A release de resultados de 2015 da ALFA apresenta que houve sucesso na captação de alunos na graduação EAD com crescimento de 20,4% em relação trimestre anterior. Em 2015 eram 170 polos credenciados, o que representa um crescimento significativo dessa modalidade para a IES.

Para compreender como ocorreu o processo de capacidades dinâmicas, *sensemaking* e ambidestria do caso Alfa, as próximas seções irão apresentar a descrição dos resultados das categorias de análise em relação ao Evento 1.

5.2.1 *Sensemaking* no evento 1

O *sensemaking* sobre o evento 1 se refere à implantação e a evolução das mudanças que ocorreram durante a operação dessa oferta na organização, pois busca-se compreender como o sentido construído durante o fluxo de transformações ocorridas no EAD.

A implantação do EAD na Alfa ocorreu a partir da necessidade de inserção no mercado com potencial de crescimento e que a maioria dos concorrentes já havia aderido. A entrada visou o atendimento de uma necessidade percebida pela cúpula estratégica, especialmente pela figura do fundador que disseminava suas ideias, influenciando sobre quais caminhos eram

adequados ou não. Dessa forma, evidencia-se a força da figura do fundador na orientação da construção de sentido.

Antes da implantação das disciplinas de 20% a distância nos cursos presenciais, em 2005, quando a Alfa já contava com 125 mil alunos em sua cidade sede, a mesma recebeu uma proposta de aquisição de uma universidade dos Estados Unidos. Essa universidade possuía na época mais de 500 mil alunos, e entre suas forças se destacava o trabalho com o EAD.

Após dado o aval do fundador para o início das negociações da venda, foram enviados aos Estados Unidos quatro executivos e o seu neto. Após os contatos, a vinda dos executivos da universidade estrangeira ao Brasil para a negociação de valores, o fundador decidiu por não vender a Alfa.

O neto do fundador se manteve vinculado à essa instituição estrangeira para buscar informações sobre o método e tecnologias empregadas no EAD. Foi a partir desse contato com a modalidade e, a percepção da entrada da concorrência no segmento, que surgiu a ideia de implantar o EAD na Alfa. Contudo, tudo precisava passar pelo crivo do fundador.

Antes de implantar o EAD foi feita a contratação de uma professora que era referência nessa modalidade de ensino desde 1975. Tal contratação foi decidida pelo fundador. A entrevista dessa professora foi realizada na casa-escritório do fundador, e após a conversa este se convenceu da importância do projeto e de sua contratação. A partir de seu aval foi dado início ao EAD na Alfa: “eles conversaram por meia hora, tempo suficiente para [o fundador] se convencer da importância do projeto e da contratação da professora; era uma quarta-feira e ela começou na segunda-feira” (BIOGRAFIA DO FUNDADOR, 2012, p. 192).

Durante essa fase, o processo de busca de informação e monitoramento do ambiente se deu a partir da análise do mercado, onde foi identificado que as IES concorrentes já haviam se aventurado no EAD, além do conhecimento do marco regulatório específico da modalidade. Para a busca de informações, foram contratados outros profissionais, os entrevistados E1 e E9, os quais tinham experiência na produção e avaliação de material didático e gestão de EAD. Apesar da IES ser de base familiar, entendia-se que era necessária a contratação de profissionais com experiência de mercado para impulsionar o desenvolvimento da nova modalidade.

A partir da análise dos modelos de ensino adotados pelas IES concorrentes, os participantes do projeto entendiam que o EAD não era uma transposição do modelo presencial. A partir dessas reflexões foi construído o sentido de que o modelo da ALFA seria totalmente *on line*, diferente dos modelos adotados pelas concorrentes, com o objetivo de se antecipar às

oportunidades advindas da facilidade de acesso à *internet* nos próximos anos. A narrativa a seguir apresenta como se deu essa decisão:

Quando a gente entrou, a maior parte das outras instituições trabalhavam com vídeo aula, ou seja, simulando uma sala de aula, e a gente quebrou essa barreira, a gente falou não, a gente não entendia o EAD dessa maneira. Pensávamos em fazer diferente do que estava sendo feito, iríamos pegar um outro público, pegar um formato diferente e muito, porque a gente entrou depois, enxergou que com a *internet* isso iria acabar sendo diferente [...].eu acho que talvez a nossa maior inovação tenha sido entender o ensino a distância não como uma simulação da aula presencial, mas a gente entendeu que o EAD era diferente do que simplesmente a simulação de uma aula presencial, eu acho que essas foram as maiores inovações, aí depois disso vem a necessidade que faz as pessoas buscarem, desde a execução de provas, banco de questões, da forma que a gente apresenta conteúdo, tudo isso acaba sendo muito em função da própria necessidade do volume, quando você tem volume, ou você faz as coisas, automatiza, sistematiza ou então você não consegue atender. Então eu acho que a inovação, aos meus olhos, é muito da necessidade, claro que você pode inovar diante da necessidade e fazer um monte de bobagem, aí você tem que ter as pessoas por traz que façam ou que apontem para o caminho correto, mas a necessidade é o maior motivador da tripulação (E9).

A interpretação do evento foi orientada pela cúpula estratégica, na figura de seu fundador, que decidiu pela inserção na modalidade a partir da análise do mercado e pelo fato das IES concorrentes já ofertarem cursos a distância. Esse processo ocorreu de forma rápida, o que fez com que ocorressem resistências ao processo.

No que se refere à tomada de ação, ela se deu a partir do processo de interpretação do cenário com a ação de iniciar um teste-piloto com disciplinas 20% a distância em cursos presenciais, tendo em vista que a IES ainda não havia sido credenciada para a oferta da modalidade. A modalidade presencial serviu de laboratório para a avaliação das ferramentas do EAD e fonte de conhecimento. Dessa forma, o surgimento do EAD causou rupturas na modalidade presencial, o que não implicou em sua desconstrução ou abandono, pois as duas modalidades passaram a coexistir.

Apesar da coexistência das modalidades de ensino, ocorreram resistências dos professores e alunos presenciais. Desta forma, a organização optou, por meio de seus dirigentes, pela criação de uma operação exclusiva para o EAD, separada do presencial, conforme exposto nas narrativas a seguir:

Acho que o EAD no começo foi lido como, na verdade, poucas pessoas conheciam e poucas pessoas acreditavam, eu acho que a Alfa fez uma coisa legal, que foi separar o EAD do resto da operação, então a gente não fez o EAD dentro da Alfa em conjunto com as outras áreas, a gente separou uma área e criou como se fosse um empresa nova, eu acho que isso foi bom por um lado, porque permitiu com que a gente crescesse e não tivesse grandes barreiras, e por outro lado, talvez não tão bom porque a gente acabou se dissociando, no começo, do resto da Alfa. Mas para permitir o crescimento,

eu acho que foi melhor porque quando você coloca isso dentro de uma instituição e a gente está falando há 9 anos atrás, o ensino a distância tinha uma resistência muito grande, muitas inseguranças, então não era tão bem visto ou necessariamente eu não teria conseguido ter feito o que eu fiz se tivesse tudo integrado. [...] Mas como a gente fez uma área apartada, vieram trabalhar as pessoas que queriam trabalhar com EAD, então isso foi o que nos permitiu não ter tantas barreiras, se tinha barreiras não trabalhava com a gente, vinha outra pessoa que não tinha barreiras. Então, como a gente fez apartada ficou fácil conter essas barreiras, quem tinha barreira não trabalhava, não precisava estar lá, então tinha uma força da empresa querendo fazer. [...] A decisão era nossa, dessa área do EAD, eu não precisava ter um aval de toda a organização da empresa, era como se fosse uma empresa apartada, eu tinha um negócio e eu estou tocando o negócio, a decisão é desse núcleo do EAD que tomava a frente (E9).

A partir da constituição do EAD como um negócio independente foi formada a equipe que conduziu sua implantação. Inicialmente com as disciplinas de 20% a distância no presencial, e posteriormente, com os cursos totalmente a distância. A formação dessa equipe possibilitou que o significado fosse construído de forma coletiva a partir dos desafios enfrentados, conforme narrativa abaixo:

Contudo, apesar dessa separação e a criação de um negócio independente na IES, equipe que trabalhava com EAD apresentava sinergia e trabalhava de forma colaborativa. Quando a gente falou em EAD já tinha algumas pessoas dentro do grupo que disseram, olha, já trabalhei, já acredito, já fiz isso. Então, o fato, de novo, o tamanho e obviamente a habilidade da gente de selecionar essas pessoas para poder fazer com que o negócio cresça, mas se não tivesse o número de professores que a gente tem e o nome que tem, talvez não tivesse ninguém com esse conhecimento, então eu acho que o que facilitou foi isso, o volume e o tamanho da Alfa que permitiu ter esse conhecimento dentro da casa (E9).

A ação de isolar as operações do EAD denota o comprometimento da organização em garantir que uma interpretação preferida da realidade fosse compartilhada. Apesar dos esforços em manter uma homogeneidade sobre a percepção dos participantes da IES sobre a implantação do EAD, houve e ainda há resistências ao modelo. A Alfa buscou influenciar a interpretação desse evento junto aos professores. Os professores foram incentivados a participarem do EAD como forma de aumentar sua carga horária na IES, contudo nem sempre todos se adaptaram. Também é preciso levar em consideração a percepção dos alunos nesse processo:

Para mim no início foi um pouco complicado porque a gente vem da sala de aula acostumado a falar, ter o aluno ali, mas desde o início a gente vê que na Alfa, a EAD é cercada de um cuidado muito grande, e a gente sempre teve, as direções mudaram, cada diretor veio com as suas ideias, mas sempre com a preocupação de tornar a coisa mais dinâmica, mais atraente e mais competente em relação aquilo que ela pode oferecer ao aluno (E4).

Então, eu chego a dizer que todos professores da Alfa já tiveram oportunidade de vir aqui, muitos não quiseram vir porque não querem transcender de um modelo para

outro, outros vieram e pouco se adaptaram e muitos que vieram, aqui estão e não querem sair, dos 800 professores, esse ano tive acho que dois que falaram que “estou precisando, quero ficar mais no presencial”. Então não tem esse conflito (E3).

Com relação às disciplinas *on line*, no início, nossa senhora... eu recebia 800 mil reclamações: meu curso é presencial, não quero fazer disciplina *on line*, eu não contratei disciplina *on line*, eu odeio disciplina *on line*. Faz piquete na porta da Alfa, “fora disciplina *on line*, capitalistas, vocês estão querendo economizar dinheiro”... Eles não sabem que é mais barato botar um cuspe e giz, do que montar uma estrutura; e hoje você ainda tem, mas é assim, dá para contar nos dedos as resistências que ainda existe a essas mudanças, tanto por parte do professor, porque professor também faz resistência porque acha que os computadores vão dominar o mundo, complexo de Frankenstein, vai tirar o emprego dele, tem um monte de robôs, depois se você quiser eu posso te levar no 3º andar, salão onde fica os nossos professores, o cara acha que é um monte de robozinho que fica dando resposta pré-programa para os alunos, todos nossos professores tem mestrado, doutorado, são 700 e poucos professores atendendo só disciplinas *on line*. Não há nenhum tipo de depreciação do papel do docente, muito pelo contrário, há uma evolução numa época em que a tendência é mesmo que desapareça essa fronteira entre presencial e EAD e acaba os cursos híbridos prevalecendo, e o EAD acabou se transformando de certa forma, não diria mais difícil, mas ele agrega alguns aspectos que torna ao aluno o curso EAD ou a disciplina *on line* mais rigorosa que o presencial, porque no EAD o aluno é o gestor do seu processo ensino aprendizagem, se ele não tomar as iniciativas, se ele não estudar, se ele no mínimo não passar as telas, nada acontece. (E2).

Quando você pega uma disciplina presencial e transforma ela numa disciplina *on line*, você tem o impacto do docente presencial perdendo carga horaria, então esse docente vai ter que ser absorvido por quem? Pela gente, se esse docente ainda não está aqui trabalhando com a gente, você tem um docente que vai ter que começar do zero e com resistência de trabalhar *on line*, que se ele até hoje também não está com pé aqui é porque ele não se interessou muito e porque tem uma certa resistência, e quando isso vem com o nome de que essa disciplina não vai ser mais oferecida na modalidade de presencial, isso cria uma certa resistência, então o impacto que sobra para nós (E5).

Entre as ações decorrentes da oferta do EAD destaca-se a unificação curricular nacional, que possibilitou o desenvolvimento de uma matriz curricular única para as várias unidades da Alfa. Observa-se que esse processo de discussão trouxe mudanças na oferta dos cursos em todas as modalidades ofertadas. Foram criados fóruns de discussão de disciplinas com participantes de todo o país, isso demonstra como as mudanças foram construídas, interpretadas e postas em ação, conforme descrito nas narrativas a seguir:

Do ponto de vista acadêmico entrando na parte a distância, quando houve aquelas ações no sentido de preparar a Alfa para o mercado, é claro que parte dessas ações também foram direcionadas para o modelo de ensino, o objetivo era amplificar a atuação da instituição, colocar polos em outros lugares e a gente precisava garantir uma certa equidade no produto educacional que a gente iria oferecer, não podia ter um tipo de ensino, um tipo de curso em uma cidade e outro curso totalmente diferente em outras cidades. A gente precisava criar um padrão que garantisse senão uma equivalência absoluta e garantir um padrão de qualidade que a gente pudesse chamar de padrão Alfa, identificado com a Alfa. E isso implicou na construção de um currículo nacional unificado, que passou por alguns momentos, alguns mais pacificados outros menos pacificados, momentos que considero naturais de

adequação, acabou instituindo esse currículo nacional unificado, com o objetivo de dar esse padrão Alfa (E2).

Eu acho que a necessidade faz a gente encontrar a solução, muitas coisas foram necessidades, primeiramente necessidade e talvez, depois um conhecimento prévio que eu vinha de educação, ou seja, como eu já trabalhava com educação há 13, 14 anos e com colégio, e com uma visão diferente do ensino superior, o ensino médio no Brasil tem uma padronização mais estruturada, acho que os sistemas de ensino do ensino médio acabaram trazendo isso no Brasil, a gente fica até só nos casos do Brasil porque não tem muitos outros lugares que tem, e eu acho que eu trouxe um pouco disso, do ensino médio para o ensino superior, pelo menos essa história de organização, da modelagem do ensino médio para o ensino superior, eu acho que esse foi um pedaço e o outro pedaço foi necessidade, associando as duas coisas (E9).

Tudo foi pactuado, professores do Brasil inteiro discutiram o plano de ensino das disciplinas. Depois foi realizado o processo com o plano de aula. Por exemplo, juntamos todos os professores de matemática para discutir o currículo. Havia um coordenador geral que mediava as discussões até a chegada do consenso, o chamado Pacto mínimo. Isso serviu para evitar que o professor ministrasse algo de acordo com sua linha de formação ou aquilo ele teria mais facilidade. Ah! Hoje meu time perdeu ontem, não estou a fim de dar aula, vou passar uma reportagem para os alunos discutirem (E1).

Sobre a unificação do currículo nacional, essa padronização garante a uniformidade de ensino, mas também gera a perda de autonomia dos professores em sala de aula e a dificuldade de inserção das diferenças regionais.

Nas atividades de planejamento e execução das atividades do EAD, o sentido foi sendo construído pela cúpula estratégica e transmitido aos demais participantes ao longo do tempo. Contudo, há presença de atores intermediários (MAITLIS, 2005; ROULEAU, 2005, MAITLIS; LAWRENCE, 2003) com acesso às diretorias, que tem capacidade de participar do processo de monitoramento e identificação de oportunidades e tomada de ação. A narrativa a seguir expressa como o sentido é construído a partir dos gestores e disseminado para os coordenadores de área, coordenadores de curso e professores:

Sendo muito sincera, por exemplo, o avaliando o aprendizado, que era uma ferramenta que dependia muito do professor, então era o seguinte, o que o aluno reclamava, ao fim de cada aula tinha muito exercício para registro de frequência. Esse exercício o professor entendia que não estava muito, quer dizer, atendia o registro de frequência sim mas se eles eram um momento de estudo também, tinham que ter outra afeição e não uma coisa tão proforma, digamos assim, então o [entrevistado 9, que já foi diretor de EAD] bolou esse avaliando o aprendizado, depois de cada aula o aluno fazia um número de questões tiradas do banco de questões, por exemplo, quando você vai dar um prova, você não dá um exercício de revisão antes nos moldes da prova, então ele pensava muito nessa transposição da sala de aula para o EAD, de forma a criar conforto de aprendizado para o aluno. Ele apresenta isso a nós, aos gestores das áreas e apresenta aos professores, é claro que se você for apresentar cada plano para 800 professores você não vai a lugar nenhum, porque vai ser 800 cabeças e 800 línguas para palpar em relação aquilo, então de um certa maneira a coisa é colocada para o professor, não colocada de forma, digamos assim, ditatorial, os professores sabem que vão ter que fazer, mas também é mostrado a eles que aquilo tem uma intenção

pedagógica e acadêmica que tem sentido, porque uma coisa é você impor uma norma q não serve para nada e outra é você impor uma coisa que seja perceptível em relação ao benefício que vai trazer. Tem um grupo que resiste, mas a maioria abraça muito bem, porque na verdade, percebe que aquilo no fim das contas você já faz em sala de aula (E4).

Durante a realização de uma das entrevistas escutaram-se aplausos vindos de uma confraternização. O presidente da organização estava participando do café, uma prática para compartilhar os resultados obtidos, pois, apesar da crise, houve crescimento de 30% em relação ao ano de 2014 (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Tal fato evidenciou como o sentido é construído e compartilhado diante do momento de incerteza perante a crise, conforme descrito nas narrativas a seguir:

Hoje você estava aqui com [o entrevistado 2], o presidente estava ali, conversando [...] a gente teve um belo semestre, crescemos para burro, num pavor de crise, a gente cresceu muito bem, a EAD cresceu 30% em relação ao ano passado, isso é obsceno dentro do que a gente está vivendo, e é exatamente por isso não podemos dormir no ponto, nos temos que inovar, temos um produto excepcional não vamos nos afastar dele, mas cada vez ter um produto melhor, aí outras ações que a gente pretende fazer mais. A mudança faz parte da nossa rotina, quem não mudar não está mais aqui (E3).

Acho que há um mês, você [a pesquisadora] estava aqui, o presidente da empresa veio aqui, tomou café da manhã com todo mundo para dar um recado. Foi naquele dia que ele falou que o EAD foi um setor da empresa que, mesmo no meio da crise, cresceu. Então eu acho que isso tudo você consegue dar um retorno para quem está trabalhando, mostra que seu trabalho está sendo bem feito e você se sente valorizado perante às instâncias superiores (E5).

O processo de *sensemaking* no evento 1 ocorreu, portanto, em duas instâncias. A primeira na cúpula estratégica e a segunda no âmbito das coordenações de área, as quais são responsáveis pela operação do EAD. Vale destacar que alguns indivíduos-chave tem acesso ao nível estratégico e participam de forma mais efetiva do processo de tomada de decisão e compartilhamento de sentido sobre as mudanças. Assim, entende-se que há uma interação entre atores de diferentes níveis hierárquicos, conforme demonstra a narrativa a seguir.

É gerado pela Diretoria executiva e pela gerência acadêmica, eles pensam e aí depois de pensado passam para a gente e a gente vai trabalhando para vê se uma coisa é ou não é viável. Se pode ou não dar certo e aí a gente bota para rodar e botar para rodar para gente significa uma coisa absurda [...] então até você ir desconstruindo para construir de novo, isso se reflete na gente, aí temos que pegar todos os professores e capacitar de novo, informando todas essas informações, por isso que a cada semestre tem capacitação, interação com o ambiente, novas ferramentas, porque são novidades. [...] aqui o ambiente é muito bom de trabalho, então quando você tem um bom ambiente de trabalho tudo fica menos pesado, aqui não tem, ah... porque o fulano é diretor. No presencial, não sei se isso acontece na sua cidade, mas assim no presencial a gente tem muita hierarquização dentro do *campus*, é o gestor, é o não sei o que, você não consegue falar com o gerente acadêmico porque ele está ocupado, aí você não vê

nunca o gestor porque ele está sempre em reunião, aqui não, aqui o diretor executivo, o professor que é Reitor está ali, o entrevistado 3 que é gerente acadêmico está ali, então se deu um pau, caramba o sistema caiu, deu uma confusão, aí todo mundo senta junto para resolver, então todas as crises que acontecem, enfim crises de ambiente ou algum problema, todo mundo se junta para resolver. [...] A gente sempre está com isso alinhado para que ninguém entre na seara do outro, eles pensam conteúdo, eles fazem conteúdo, a gente faz acontecer, o fazer acontecer tem sido puxado, mas a gente faz acontecer, eles pensam no show, o show está pronto e a gente bota o bloco na rua (E5).

O compartilhamento de informações e as discussões em grupo favorecem a minimização das ambiguidades em relação às mudanças e criação de um sentido coletivo entre os participantes. O *sensemaking* pode ocorrer a partir de rotinas de discussão como, por exemplo, reuniões de Núcleo Docente Estruturante (NDE), em apresentações institucionais, ou seja, em momento de interação, conforme exemplifica as narrativas a seguir:

A gente tem um grupo chamado NDE, Núcleo Docente Estruturante, que são professores que o coordenador escolhe, claro que a relação afinidade pessoal, você não vai trabalhar com quem, mais especificamente a afinidade é acadêmica e intelectual, então a gente monta, esse grupo é renovável não fica eternamente o mesmo, ele tem um prazo de duração e a gente senta com esse grupo pelo menos 2 vezes por semestre para tentar entender o que está funcionando e o que não está funcionando. De acordo com esse funcionamento, ou esse defeito, a gente repensa a possibilidade de intervir nesse processo de montagem de curso, agora isso não é uma coisa aleatória, você tem que depois submeter isso a um conselho nacional, a um coordenador nacional que vai dizer se é viável, se tem sentido ou não para isso, aqui não pode porque o MEC diz isso, então a gente tem autonomia de pensar, a gente tem um diálogo com as instâncias maiores e isso tudo é feito em conjunto, não é uma coisa que cada um pense a sua EAD ou o seu curso e vá saindo não, muitas coisas a gente mantém como no presencial, via de regra, a espinha dorsal é a mesma, mas a gente tem como discordar e opinar e até modificar alguma coisa que a gente queira, mas não assim a Deus Dará a gente encaminha as instâncias maiores que vão dar uma pensada, conversar com a gente. Outra coisa que nos ajuda nessas decisões é o colegiado, então a gente tem reunião 2 vezes por semestre com os professores, aí eles relatam um pouco as dificuldades, o que deu certo, para a gente poder tornar o que deu certo na prática e tentar aparar essas arestas que acabam ficando. Essas práticas são reais, porque, na verdade, o MEC quando vem quer ver as atas, então a gente não pode ficar inventado, a gente tem mesmo que botar as coisas para funcionar. Os professores da área de licenciatura são bastante solícitos em relação a isso, não sei se porque desde o iníciozinho tem uma prática acadêmica, porque quem entra para licenciatura sabe que vai ser professor, então depois que se forma já está acostumado a pensar o ensino desde sempre, então quando a gente pede as reuniões eles comparecem, quando pede grupo de estudos ou debates em relação às disciplinas eles comparecem, então a coisa funciona, pode ter um acidente de percurso, mas isso é natural, mas a maior parte do trabalho corre de maneira natural, bastante razoável ou bastante interessante (E4)

A empresa tem um perfil, a empresa tem uma identidade, a empresa tem uma meta, objetivos e você tem que se identificar com isso, por isso é tão importante ferramentas que possibilitem a todos funcionários uma visão ampla de qual é o objetivo. O nosso presidente vai em todos os setores, todos *campi*, todas unidades, vai fazer palestra a respeito da missão da Alfa, ele pessoalmente vai, nossa missão é essa, nossos objetivos são esses, somos todos educadores, ele fala, fala à exaustão. Eu não sei como ele tem paciência de falar tantas vezes a mesma coisa. Mas é, preciso colocar na cabeça das pessoas, porque se você não se identifica com isso, as pessoas carregam a empresa, se

eu não estiver carregando a empresa na direção que a empresa precisa ir, eu só não estou ajudando, estou prestando um desserviço, como estou dificultando. Porque a empresa precisa ir para lá e eu estou carregando ela para cá, aí não dá (E2).

No evento 1 foi possível perceber que o processo de construção de sentido é recursivo, parte da cúpula estratégica para operações, mas também tem interferência de agentes intermediários. O *sensemaking* sobre as mudanças ocorridas durante a implantação e operação do EAD foi construído a partir das discussões, da interação entre os participantes envolvidos no planejamento, execução e avaliação das atividades realizadas no EAD.

5.2.2 Reconfiguração de recursos e ambidestria organizacional no evento 1

A reconfiguração de recursos foi o elemento de mais fácil identificação, pois representa as mudanças ocorridas nos recursos da IES após a decisão de implantação do EAD. No Caso Alfa, as narrativas expuseram as seguintes mudanças: constituição de um novo produto educacional, o que culminou na criação de um *campus on line*, a criação de uma sede para o EAD, o chamado Núcleo de Ensino a Distância (NEAD) e, a partir do crescimento da modalidade a distância foi criada uma diretoria executiva de EAD.

Os recursos tangíveis referem-se a prédios, plantas, equipamentos, funcionários, licenças, terrenos, aspectos que estão ligados à estrutura física (MILLS *et al.*, 2002). A IES passou por uma estruturação pelo fato de ter de criar uma nova equipe, infraestrutura física e tecnológica para a implantação do EAD.

Devido ao aumento crescente do número de matrículas da modalidade a distância e seu potencial de crescimento na IES, foi criada a diretoria executiva de EAD, e, posteriormente, um prédio exclusivo para as atividades do EAD, onde estão concentrados os setores de gestão acadêmica, regulação, secretária, estúdios de gravação, coordenações de curso e tutoria central.

O investimento na infraestrutura física revela a aposta da organização nessa modalidade por seu potencial lucrativo. Apesar do significativo investimento inicial o retorno potencial é alto quando considerado o custo da operação por aluno. As narrativas destacaram a reconfiguração da estrutura física e da estrutura organizacional da Alfa:

Viramos uma diretoria executiva própria, não somos mais vinculados ao presencial, já tem uma diretoria do ensino a distancia própria, que abarca não apenas os cursos a distância, mas continua gerenciando as disciplinas *on line* dos cursos presenciais. Esse setor, o EAD é importante esclarecer isso, ele opera as disciplinas, mas toda a

formulação de conteúdo, está em outro setor, que a gente chama de centro de ensino, que é onde tem diretores de cursos e de área, que independe, se é presencial ou EAD, e a gente opera esses conteúdos na modalidade presencial, você tem um berço, um nascedouro de conteúdo e esse conteúdo é operado pelas diferentes modalidades (E2).

Eu acho que esse prédio já é a prova viva de uma mudança de estrutura, há 2 anos e meio atrás, a gente tinha uma casa com teto baixo, com carpete, com estrutura mínima, esse prédio aqui mostra o quanto a universidade investiu no ensino a distância, porque era uma casa grande com 2 andares e assim não caberia 1/3 do que a gente tem aqui dentro, então quando ela traz para gente um prédio com essa estrutura que você conheceu, para tratar exclusivamente do ensino a distância, ela está dizendo para gente o seguinte: “oh, a gente veio para ficar e se você quer ficar com a gente” (E5).

A gente veio para esse prédio, a diretoria de educação a distância passa a ser uma diretoria executiva da empresa Alfa, ela passa a ter um contorno, ela não é uma unidade de negócios isolada. Educação presencial e educação a distância, dois focos distintos e aí a gente começa a ter um suporte ao ensino a distância que é fundamental (E3).

A Alfa também passou por mudanças em seus recursos de conhecimentos, habilidades e experiências, tendo em vista que precisou contratar novos funcionários para a implantação do EAD. Nesse início foram contratados profissionais que possuíam experiência em EAD, especialmente nas áreas de produção e avaliação de materiais didáticos e gestão de EAD. A narrativa a seguir apresenta a trajetória de dois dos entrevistados:

Trabalhei com capacitação para produção de material didático da UAB, escrevi materiais didáticos para UAB, a partir da experiência de produção de conteúdo fui contratado pela Alfa em 2006 (E1).

Eu já era um fornecedor da Alfa, já trabalhava com a Alfa e ela me convida então para estruturar o EAD e lançar os cursos de graduação a distância, para montar o negócio de graduação a distância. Então eu venho para Alfa em 2007 e já prestava serviço desde 2006, 2007 eu fui contratado na Alfa. Final de 2007 a gente montou os projetos, aprovou o EAD, o EAD começou no segundo semestre de 2009, a graduação 100% a distância, o EAD começou antes, começou em 2006/2007 também com os 20% a distância, com as disciplinas a distância. Começamos a graduação e hoje nós estamos com 110.000 alunos EAD (E9).

Uma fonte de conhecimento adveio da experiência com o processo de validação de materiais didáticos, chamado de curadoria de conteúdo, e a realização de projetos-piloto que possibilitaram a renovação e aperfeiçoamento do produto oferecido ao mercado. O processo de validação se constituía como uma auditoria do material didático, das aulas e dos bancos de questões. Já os projetos-pilotos eram utilizados para testar novos modelos de materiais didáticos e modelos de ensino antes do lançamento em larga escala. Esses processos ajudaram no desenvolvimento de práticas de monitoramento e avaliação que suportaram as inovações em metodologias de ensino e material didático:

Agora a gente já está trabalhando como replicador, a gente está fazendo turmas híbridas para poder depois replicar para outros docentes, hoje a gente trabalha com quase 1000 docentes, uma quantidade bem significativa e sempre que tem algo com esse foco de ampliação, a gente testa e faz como o mercado faz, então agora eu vou terminar de falar com você e vou receber a orientação que vou estar como tutor numa turma que a gente vai testar uma ferramenta nova, porque eu? Porque eu sou coordenador de área, tenho experiência, vou poder chegar para turma e dizer, alunos vocês vão poder participar desse tipo de ferramenta e tudo, a gente está experimentando o protótipo, quem achar interessante, participe, eu vou estar aqui fazendo isso e vamos fazer um teste *in loco*, até por exemplo, deu certo? Tem condições? Pode até não valer a pena agora, mas vai valer a pena utilizar lá na frente, para todos os cursos, para alguns cursos? Então a ideia é dessa forma, é muito mais construção coletiva do que pode parecer (E7)

Nós temos 104-107 professores que são coordenadores de disciplinas, eu peguei professores, que continuam sendo professores e entreguei a função de validador, na verdade é curadoria de disciplina, em média, eles têm quatro, cinco, seis disciplinas, onde eles vão ser nossos olhos delicados para enxergar conteúdo *on line*, se os links estão funcionando, porque você coloca um link, e a melecra do site não existe mais, ou o governo atualizou, ou uma alíquota do imposto de renda, esse ano a legislação trabalhista. Qualquer conteúdo *on line*, qualquer livro, por definição está desatualizado, que é da dinâmica. Eles são responsáveis por isso, eles são responsáveis pela qualidade das aulas, estão boas? Estão funcionando? Mais importante que isso, tem questões suficientes? A gente quer cada vez mais renovar questões, e o que é renovar? Questão que está muito fácil tem que sair fora, questão muito difícil tem que ser revisitada, eu não sei exatamente qual o percentual de acerto ou erro, tem uma questão lá, 60% de erro, olha a questão, deve ter um erro, não, ela está boa, olha no conteúdo, não está explicando direito (E3).

Alfa com 110.000 alunos claro que você tem que ter sistematização, você tem que ter organização, controle, mas quando você fala um EAD menor com 500, 1.000 alunos, eu acho que tudo isso vence, então eu acho que o que sobra no final é o ensino, acho que não tem nenhuma característica, qualquer empresa de ensino que domina o ensino não pode trabalhar com o ensino a distância, dependendo do volume você tem mais exigências ou menos exigências, mas acho que sim, EAD tem, se a pessoa não souber ou não trabalhar com o ensino, aí é uma aventura inglória, então usa o conhecimento para dominar isso, ou seja, dominar essa parte do ensino (E9)

Os recursos de sistemas e procedimentos são os conjunto de sistemas que possibilitam a gestão do EAD em seus aspectos administrativos e pedagógicos. Destaca-se que os procedimentos são dinâmicos e muito do que é utilizado para a gestão é advindo da experiência adquirida com a operação dessa modalidade.

Como a IES apresenta um número elevado de alunos em sua base, os entrevistados relataram a importância do monitoramento das interações e do desempenho do aluno, a fim de garantir sua permanência e facilitar seu processo de ensino-aprendizagem. Com a operação de EAD também se sentiu a necessidade de monitorar mais de perto o trabalho dos docentes, onde foram criados controles de interação no ambiente virtual de aprendizagem, avaliação do material didático produzido, e acompanhamento do cronograma proposto pela unificação curricular, conforme as narrativas a seguir:

A Alfa procura ter controle, se você vê os relatórios gerenciais que são com os meninos da inteligência, eles emitem relatórios assim, o aluno disse que não acessou a disciplina tal, então vamos vê se ele não acessou, eles tiram um relatório, esse aluno disse que entrou, mas não entrou não, quanto tempo permaneceu logado, relatórios minuciosos, imagina você gerenciar isso numa esfera de, hoje a gente está com 5.000 alunos, nem sei quantos alunos a gente está, 5000 alunos é uma disciplina só, bota 5000 alunos isso, o [entrevistado E3] tem todos esses números, a EAD está crescendo muito (E8).

A gente coloca as nossas métricas de atendimento aos nossos alunos, são fortes, nós monitoramos o desempenho dos professores individualmente, nós temos sistemas que monitoram toda a vida, no EAD é fácil ter um bom sistema de informação, eu tiro 2 vezes por semana o relatório turma/professor, a gente tem todo o histórico, sabe quem está atrasado, quem responde, quem não responde, quem precisa ser chamado a atenção, a gente tem uma série de mecanismos para poder cuidar da qualidade dos processos. E as pessoas tem que acabar entrando na cadência, tem pessoas que não se adaptam e naturalmente saem do grupo, às vezes, são excelentes para outras partes da empresa. E no ensino é isso, a gente precisa ter qualidade sempre. (E6)

Quanto aos aspectos culturais e de valores, os envolvem memórias de eventos passados, crenças, valores, comportamentos, entre outros, os entrevistados apontaram mudanças relacionadas à dinamicidade e inovações advindas da modalidade EAD e a vinculação da gestão ao ensino a partir da análise dos modelos das concorrentes nesse segmento:

Essa empresa tem o bicho carpinteiro, a gente não para, nunca para, nunca a gente dorme do jeito que a gente acordou, a mudança, a inovação faz parte da nossa cultura, mudar sempre sem perder sua essência. Não podemos dormir no ponto, nós temos que inovar, temos um produto excepcional, não vamos nos afastar dele, mas cada vez ter um produto melhor (E3).

O ambiente é extremamente ágil, extremamente dinâmico e extremamente competitivo, a coisa que eu estranhei sim, quando entrei para o EAD, principalmente na parte administrativa que não tem nada a ver com o ensino, foi a rapidez das coisas, os primeiros momentos são de enlouquecer, você não sabe mais quais são as demandas que você tem, porque isso tem que ser ágil, porque ao mesmo tempo que você está pensando em outras coisas as outras universidades também estão pensando (E4).

A categoria de recursos de redes de relacionamento (*networking*) está relacionada à maneira como a organização estabelece seus relacionamentos internos e externos, incluem-se nessa categoria a marca e a reputação (MILLS *et al.*, 2002). O fato da IES ter uma marca consolidada na modalidade presencial e possuir unidades nas principais cidades brasileiras facilitou a constituição de seus polos de apoio presencial, também se ressalta o relacionamento com o MEC para a oferta da modalidade.

A nossa malha física, ser uma instituição brasileira nacional, todos estados tem uma Alfa, a marca Alfa é única, única no Brasil inteiro, aí eu tenho o efeito *hub*, eu tenho uma Alfa, eu tenho um espaço fincando presencialmente, eu posso ter vários polos, mas o aluno sempre vai ter que se sentir um aluno Alfa, esse é nosso diferencial, nenhum outro grupo universitário, tem espalhado território a nível de instituição própria. Essa é a nossa marca (E3).

Quando a gente lançou os cursos, obviamente o nome da Alfa, a força que a Alfa já possuía no presencial alavancaram o ensino a distância, se a gente tivesse começado do zero sem marca, talvez a gente não tivesse chego lá, então eu acho que é basicamente isso, é dinheiro, experiência do presencial e a marca, acho que são as coisas que alavancaram (E9)

Os recursos importantes para mudança são aqueles que se tornaram ultrapassados e precisam ser eliminados (MILLS *et al.*, 2002). Essa categoria foi de difícil operacionalização pela dificuldade de identificação de tais recursos. Um dos recursos importantes para a mudança são os recursos financeiros para investimento em mudanças e a disposição da organização para a mudança, a qual também faz parte da sua cultura. Vale ressaltar que esta categoria, conforme conceito do autor, assemelha-se com o próprio conceito de capacidades dinâmicas.

Eu acho que a gente tem muita gente dentro da casa, de novo, como a gente tem uma estrutura muito grande, 800 professores, sempre você tem nesse grupo pessoas que tem conhecimento, absolutamente, de qualquer coisa, se você falar, eu quero construir um avião, deve ter parte de pessoas que já trabalharam, que sabem construir um avião. [...]. Por outro lado, a parte financeira, ou seja, você ter uma estrutura com investimentos, fica muito mais fácil poder contratar a equipe, poder estruturar, isso com certeza foi superimportante e a gente não teria feito (E9).

A identificação da mudança nos recursos organizacionais fornece um referencial para o entendimento de como foi concebido e desenvolvido o caso estudado, desde o *design* da proposta contando com a experiência de outros docentes, construção dos conhecimentos, habilidades e experiências, a construção social de seus valores, construção dos procedimentos administrativos, de suas redes de relacionamento que foram essenciais para a implantação e desenvolvimento do EAD.

No evento de implantação do EAD analisou-se a ambidestria organizacional a partir da seleção dos meios de reconfiguração de recursos. No evento 1 as narrativas expuseram a busca constante pelas inovações. A busca pela inovação pode ser justificada pelo fato de que a implantação do EAD na Alfa impactou em mudanças significativas em sua reconfiguração de recursos, no que tange à estrutura organizacional, infraestrutura tecnológica e gestão. Além disso, vale ressaltar que de acordo com as narrativas a inovação faz parte da essência da Alfa:

Então a EAD e a Alfa como um todo já tem uma natureza inovadora, é do DNA da Alfa e EAD é inovação. Essa coisa de estar sempre se transformando, mudando. Temos um setor de inovação, no quinto andar, não atende só EAD, atende toda instituição (E2).

Nunca ninguém vai te reprimir por você estar fazendo uma mudança, ao contrário, faz parte da premissa da Alfa favorecer as mudanças. A Alfa tem muito consciente que só a mudança impulsiona a empresa para frente. Estagnação é morte, ela tem isso

muito consciente, isso é muito natural para gente. Se você der uma boa ideia e voltar daqui a uma semana é capaz de ver ela implantada (E7)

Apesar das narrativas fazerem menção à mudança e inovações constantes, não foram identificadas tensões entre as ações de manutenção e renovação da IES. A partir da perspectiva dos entrevistados as mudanças ocorridas foram de natureza incrementais, principalmente porque dentro de uma IES privada há significativas forças pela inovação, captação de alunos e análise dos movimentos da concorrência. Desta forma, não foram identificadas tensões pela manutenção e renovação na IES. A partir dessa análise a narrativa abaixo, expõe o entendimento dessas tensões como complementares:

Eu diria incremental. Se tivesse alguma muito radical eu estaria me lembrando, é engraçado, se você olhar para 3, 4 anos atrás, tirar uma foto de 4 anos e comparar com uma fotografia de hoje, você diria que houve alguma coisa radical de lá para cá, para quem olhar as fotos isoladamente, mas para quem está dentro o negócio é ter um filho de 5 anos que cresceu e hoje tem 10, ele dobrou de tamanho, mas você não sentiu, então é mais ou menos isso, para quem não viu ele durante esse tempo sentiu, então aquela tia que mora lá em Curitiba quando vê acha que é outra pessoa. Eu diria assim, a gente está tão acostumado, quando a gente olha para trás, tivemos mudanças aí, [o entrevistado 9], que você vai conhecer, ele foi nosso diretor antes do professor [omissão do nome] que também está trazendo grandes, boas novidades para nós, cada um tem a sua particularidade. O [entrevistado 9] ele implementou ano passado grandes mudanças, mas não diria assim para você, não são mudanças, são inovações internas no próprio modelo para acompanhar, para tornar mais interessante, para o aluno prestar atenção, para o aluno ter uma régua de contatos melhorada, um plano de estudo onde o aluno tem um auxiliar, tipo alguém, um sistema que ajude ele a planejar o seu estudo, uma dúvida muito grande do aluno, devo estudar tudo de uma vez ou não? Ele não tem porta da Universidade, ele não entra, ele não tem a matéria do dia como no presencial. Ontem, eu escutei essa expressão, o pessoal de mercado tava falando, muito aluno quer fazer o presencial para se sentir entrando na Universidade, ter uma cantina, e não tem a hora do cafezinho, então ele sente que não tem turma na hora da formatura, não tem história, então muita coisa a gente melhorou no sistema, tem por exemplo, o 'melhorando o aprendizado' que ao final de cada aula ele faz uma série de questões que ele fazia antes, mas são questões que se ele tiver dúvida ele clica lá, se tem uma dúvida expandida, comentada, expandindo aquela explicação, tem gabarito comentado que ele vê o gabarito, os professores gravam os gabaritos daquela questão, não só a letra A, o que que a letra A diz?, muita coisa a gente fez pensando em preservar o professor *on line* para que ele comece atender dê o melhor dele, sem precisar ficar virando uma máquina de repetição. Normalmente, é isso que está no nosso discurso quem entrar hoje como aluno vai ver que existe tudo isso, mas quem estudou e está fazendo um segundo curso agora dizer, caramba, agora tem isso, na minha época não tinha, são várias coisinhas que tem no próprio sistema que são coisas incrementais que vão sendo ali agregadas, no todo acaba virando uma coisa radical as somas daquela incrementalidades (E6).

As pressões que influenciam as atividades de *exploration* e *exploitation* (MORRIS, 2008) podem ser analisadas sob um ponto de vista longitudinal. Assim, haviam pressões diferenciadas em relação ao início da implantação das disciplinas *on line* e durante a implantação da modalidade EAD.

No início da implantação do EAD com o teste-piloto das disciplinas *on line* para cursos presenciais as pressões residiam na busca do novo mercado de atuação e a criação de inovações para a renovação do modelo de ensino da Alfa, e, conseqüentemente, criação de novos produtos e serviços, pressões que estavam relacionadas às atividades de *exploration*.

Contudo, apesar das mudanças significativas adotadas pela Alfa, os concorrentes já estavam um passo à frente da IES, visto que esta entrou com atraso de 3 anos nessa modalidade. A entrada da Alfa na modalidade EAD também se deu por pressões para responder à concorrência da época e investimentos em tecnologias atuais, as quais ainda não detinha *expertise*. Identifica-se, assim, que há a coexistência entre as atividades de *exploitation* e *exploration*. Dentro de uma perspectiva interna a organização mudou de forma radical sua atuação com a inserção de um novo modelo de ensino, e do ponto de vista externo, a organização entrou em um mercado que estava em fase de consolidação:

A gente teve uma grande inovação de pensar um pouco diferente, eu não sei se chamaria de inovação ou se eu chamaria, de novo, de necessidade, a Alfa entrou no EAD na graduação em 2009, já tinha aí consolidado algumas grandes empresas no EAD, já tinha alguns grupos grandes trabalhando com EAD e a Alfa entrou bem atrasada, ou seja, entrou com 2 ou 3 anos de atraso nessa área. Quando a gente entrou, a maior parte das outras instituições trabalhavam com vídeo aula, ou seja, simulando uma sala de aula, e a gente quebrou essa barreira, a gente falou não, a gente não entendia o EAD dessa maneira, muito para fazer diferente do que estava sendo feito ia pegar um outro público, pegar um formato diferente e muito, porque a gente entrou depois, enxergou que com a internet isso ia acabar sendo diferente [...].eu acho que talvez a nossa maior inovação tenha sido entender o ensino a distância não como uma simulação da aula presencial, mas a gente entendeu que o EAD era diferente do que simplesmente a simulação de uma aula presencial, eu acho que essas foram as maiores inovações, aí depois disso vem a necessidade que faz as pessoas buscarem, desde a execução de provas, banco de questões, da forma que a gente apresenta conteúdo, tudo isso acaba sendo muito em função da própria necessidade do volume, quando você tem volume, ou você faz as coisas, automatiza, sistematiza ou então você não consegue atender, então eu acho que a inovação, aos meus olhos, é muito da necessidade, claro que você pode inovar diante da necessidade e fazer um monte de bobagem, aí você tem que ter as pessoas por traz que façam ou que apontem para o caminho correto, mais a necessidade é o maior motivador da tripulação (E9).

É claro que a gente não pode arriscar que dê errado para um percentual muito grande de pessoas, dependendo da inovação, do impacto que ela pode ter, é claro que a gente faz como qualquer outro seguimento a gente faz pilotos, a gente está agora em vias de lançar o que a gente chama EAD Premium [...] a gente acredita que vai fazer diferença, para lançar isso a gente não pode simplesmente chamar O GLOBO e dizer, oh coloca um anúncio de página inteira. Ontem a gente teve uma reunião com pessoal de mercado eles vão fazer um estudo para definir praça, definir preço, ver qual a praça que a gente tem que esse produto pode ser melhor testado, tanto se der certo refletir no impacto positivo para a marca tanto se der errado não machucar demais a marca. Não adianta colocar no Piauí porque se der muito certo ninguém mais vai ficar sabendo e os nossos 20 alunos vão ficar felizes da vida, mas não vai ter impacto na marca. Se a gente colocar isso em São Paulo e der errado vai ser difícil recuperar aquela área novamente e temos muitos concorrentes de peso, então eles estão fazendo esse estudo. (E2).

As pressões identificadas podem ser consideradas no processo de capacidades dinâmicas como fonte de identificação de oportunidades, e foram a partir delas que a Alfa selecionou as formas (*exploration* e/ou *exploitation*) para reconfigurar seus recursos para a implantação do EAD. As pressões relacionadas aos meios de configuração são sintetizadas no quadro a seguir:

QUADRO 14 – PRESSÕES QUE INFLUENCIARAM AS ATIVIDADES DE *EXPLORATION* E *EXPLOITATION* NO EVENTO 1

<i>Exploitation</i>	<i>Exploration</i>
<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Pressões para responder concorrentes atuais. ⟨ Pressões para investimento no avanço de tecnologias atuais. 	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Pressões para busca por inovações que promoverão renovação no futuro. ⟨ Pressões para criação de novos mercados. ⟨ Pressões para criação de novos produtos e serviços.

FONTE: Elaboração da autora com base em MORRIS (2008).

O quadro acima apresenta dois tipos de pressões. Os meios de reconfiguração utilizados pela Alfa para alterar seus recursos estão alinhados com o *exploration*, tendo em vista que foi uma ruptura a criação de um novo modelo de ensino para a instituição. Para implantar o EAD a organização necessitou criar uma infraestrutura e contratar novos funcionários, alterou sua estrutura organizacional com a criação da diretoria executiva de EAD e construiu uma sede exclusiva para essa operação. Assim, do ponto de vista da criação do EAD, tratou-se de uma inovação radical.

Quando se volta a análise do ponto de vista da evolução do EAD até os dias atuais, percebe-se que as mudanças foram graduais, incrementais, e o modelo foi sendo aperfeiçoado. Uma questão importante é o papel do *exploration* na criação de novos conhecimentos e novos mercados, que no evento 1 é a implantação do EAD na Alfa. O *exploration* permitiu a criação de um novo modelo de ensino, contudo esse processo foi sustentado por meio do *exploitation*. As narrativas abaixo expressam o suporte do *exploitation* para sustentabilidade das inovações:

É importante esclarecer que a gente não pode, apesar da gente valorizar a inovação o tempo todo, a gente não pode ser irresponsável, então eu não vou fazer uma experiência com meio milhão de pessoas que pode não dá certo, isso seria irresponsabilidade, não seria empreendedorismo. Então a gente dá asas a imaginação no que se refere às inovações, mas a gente tem os pés no chão o suficiente, até por conta dos nossos mantenedores, não pode arriscar com um negócio, é claro que a gente não pode arriscar que dê errado para um percentual muito grande de pessoas,

dependendo da inovação, do impacto que ela pode ter, é claro que como qualquer outro seguimento a gente faz pilotos (E2).

Não, ela é incremental, ela é pensada, tem sustentação a princípio da nossa capacidade de investimento, mas ela busca ser de excelência, agora por outro lado, porque a gente é tão magnânimo? Não! Porque se a gente não for a melhor opção de estudo, outra será. É a maldita economia, é a concorrência, o dinamismo que o mercado universitário nos impõe, acho que há espaço para universidades públicas, nenhum problema, mas a opção para as pessoas de classe média baixa, somos nós e somos a melhor opção (E3).

As mudanças são constantes. O que eu vejo, vamos dividir a minha área, área de TI e engenharia que são as grandes sub-áreas da minha área. A área de TI, mudança eu não diria uma coisa radical, mas uma coisa que faz parte da própria área de TI que é uma constante mudança na atualização do conteúdo. Eu gravei uma aula tele que é transmitida hoje e em 2 anos ela está velha, obsoleta, por mais atual que seja o assunto, então a gente tem que ter o cuidado de não estar falando coisas, atemporalidades, falar sobre tipos de *softwares* ou alguma coisa assim que dê tempo de validade para aquela aula, e custa caro, custa tempo, não é nem pelo dinheiro, é pelo tempo, gravar uma aula inserindo conteúdo e você tem uma quantidade enorme de disciplinas, e a gente se não tiver um curador ou alguém que fique olhando constantemente para aqueles problemas ela pode ficar esquecida e ser um dia obsoleta e o aluno vai perceber e eu não consigo de um dia para o outro ter uma aula nova para substituir por aquela (E6).

No que se refere aos recursos utilizados para suportar as inovações do evento 1, as narrativas apresentam que a Alfa possuía recursos financeiros para suportar a operação EAD:

Por outro lado, a parte financeira, ou seja, você ter uma estrutura com investimentos que apostam fica muito mais fácil, poder contratar a equipe, poder estruturar, isso com certeza foi super importante e a gente não teria feito, e terceiro o nome, por exemplo, quando a gente lançou os cursos, obviamente o nome da Alfa, a força que a Alfa já tinha no presencial alavancaram o ensino a distância, se a gente tivesse começado do zero sem marca, talvez a gente não tivesse chego lá, então eu acho que é basicamente isso, é dinheiro, experiência do presencial e a marca, acho que são as coisas que alavancaram (E9).

Apesar da narrativa acima expor que a organização possui recursos para promover a inovação, em um dos relatos o gestor acadêmico de EAD faz menção ao *trade-off* de estimular rápidas mudanças (*exploration*) de forma segura (*exploitation*). A narrativa a seguir apresenta que embora se tenha abundância de recursos para investimentos há uma pressão para que as inovações tragam retornos:

Em grandes corporações, não é privilégio nosso, pressionada área da gestão, pressionada pela área de recursos humanos, de finanças, pela área da educação presencial e pela área de educação a distância, então é um conflito permanente de priorização e gente busca sempre a forma em que haja maior velocidade e segurança (E3).

Portanto, foi possível verificar a presença da capacidade de ambidestria organizacional no processo de mudanças relacionadas ao evento 1 do caso estudado, tendo em vista que durante a reconfiguração de seus recursos a organização manteve o equilíbrio em relação aos modos de

transformação utilizados (*exploitation* e *exploration*). Porém, isso não impede a existência de tensões na alocação dos recursos para o atendimento das duas finalidades.

5.2.3 Síntese do Evento 1

A oferta de EAD na Alfa se deu a partir da percepção do mercado, ainda que tardia, tendo em vista que suas concorrentes já haviam ingressado nessa modalidade, bem como a partir da busca de informações sobre a modalidade em uma instituição estrangeira de ensino EAD.

Ao longo da avaliação das oportunidades, dada a importância da modalidade e seu potencial de crescimento para a IES, seu fundador se convenceu e aprovou a implantação do EAD na Alfa. A vontade do fundador era levada em consideração nas decisões sobre as mudanças a serem realizadas, onde o *sensemaking* foi construído a partir da percepção e interpretação do fundador sobre a realidade.

A implantação do EAD na Alfa denota a busca por novas oportunidades de negócios, no que se refere à inovação em seus serviços, aqui entende-se a oferta de serviços educacionais e a ampliação de sua atuação por meio do aumento da base de aluno. Desta forma, verificou-se que a busca de informações ocorreu por meio de práticas como análise do mercado, trocas de informações com indivíduos de outras organizações sobre suas experiências anteriores.

O aproveitamento das oportunidades se deu a partir do reconhecimento do EAD como um mercado potencial e a vontade dos gestores em querer investir nesse segmento. Assim, foram contratados profissionais com experiência nessa área, a exemplo dos entrevistados 1 e 9, que possuíam experiências com produção de materiais didáticos e gestão de EAD.

Para a implantação bem-sucedida dessa modalidade foi necessária a construção de uma equipe coesa, para que a construção de sentido fosse direcionada à aceitação do EAD. Por conseguinte, o EAD da Alfa nasceu separado da modalidade presencial. Isso possibilitou que o compartilhamento de significados do evento ocorresse de forma homogênea, minimizando os conflitos, as incertezas e ambiguidades a respeito de sua implantação. Este fato expressa a tentativa da organização em influenciar a construção de sentidos em torno dos benefícios advindos dessa modalidade, a exemplo da possibilidade de aumento de carga horária dos professores presenciais ao ingressarem no EAD.

Sobre a reconfiguração de recursos, o lançamento das disciplinas de 20% a distância serviu de teste-piloto para a criação de um novo serviço, a oferta de cursos a distância. Não

houve abandono da oferta de cursos presenciais, ocorreu uma renovação com a inclusão das disciplinas de 20%, que se tornou uma rotina no ensino presencial da Alfa. Percebe-se que o desenvolvimento das inovações esteve alicerçado em recursos existentes (experiência com a modalidade presencial). Desta-forma os esforços de pesquisa, experimentação e refinamento no evento 1 são complementares.

Alfa apresenta como característica a busca pela inovação, que segundo os entrevistados faz parte do DNA da organização, em outros termos, da cultura da organização. Além da concorrência nacional de grandes grupos educacionais, dos altos investimentos em propaganda, a instituição tem como principal fonte de renovação a atenção às suas necessidades internas, muitas vezes impulsionadas pelos seus membros.

Verificou-se que as atividades de pesquisa e os estudos-piloto feitos na IES priorizaram analisar a percepção dos alunos sobre um determinado projeto e/ou criação de uma ferramenta, a fim de avaliar sua viabilidade. Isso facilitou a tomada de decisão e alocação de recursos para o aproveitamento das oportunidades identificadas.

No evento 1 do Caso Alfa foram identificadas algumas práticas que estão relacionadas às capacidades dinâmicas (JANTUNEN; ELLONEN; JOHANSSON, 2012; KUULUVAINEN, 2012; TEECE, 2009) de *sense*, *seize* e *reconfiguring*: práticas de busca de oportunidades, práticas de aproveitamento de oportunidades e aquisição de recursos, e práticas de reconfiguração de recursos.

As práticas de busca de oportunidades identificadas se referem à busca de informações sobre a legislação que permitiu a entrada da Alfa na oferta de disciplinas *on line*, e posterior entrada no mercado de EAD. Outra fonte de oportunidades surgiu a partir de pesquisas de mercado com alunos, com a apresentação de produtos educacionais diferenciados para avaliação da receptividade do mercado. Vale ressaltar que dentro da lógica de mercado das IES privadas a educação é, por vezes, mencionada como um produto.

As práticas de aproveitamento de oportunidades e aquisição de recursos referem-se a como as organizações apreendem as oportunidades. Assim, a tomada de decisão em iniciar com as disciplinas de 20% foi uma das formas de viabilizar a oportunidade. Para o aproveitamento dessa oportunidade foi necessário o acesso a recursos financeiros que possibilitaram o investimento em infraestrutura física, tecnológica e contratação de recursos humanos especializados em EAD.

As práticas de reconfiguração de recursos dizem respeito ao processo que leva aos resultados, trata do conteúdo das mudanças ocorridas. A seguir sintetiza-se no QUADRO 15 as práticas relacionadas às capacidades dinâmicas identificadas durante a implantação do EAD.

QUADRO 15 – PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES NO EVENTO 1

Desenvolvimento de capacidades	Práticas identificadas
Busca de oportunidades (<i>sense</i>)	<ul style="list-style-type: none"> < Acompanhamento das mudanças da legislação < Acompanhamento e avaliação dos modelos de ensino das IES concorrentes < Implantação das disciplinas em 20% < Pesquisa com alunos
Aproveitamento de oportunidades e aquisição de recursos (<i>seize</i>)	<ul style="list-style-type: none"> < Aproveitamento da legislação para oferta de disciplinas de 20% < Decisão de ofertar disciplinas <i>on line</i> < Gestão de sistemas acadêmicos e ambiente virtual de aprendizagem < Contratação de profissionais com <i>expertise</i> na área de EAD

FONTE: Elaboração da autora com base em JANTUNEN; ELLONEN; JOHANSSON, 2012; KUULUVAINEN, 2012).

A partir da análise do evento 1 foi possível identificar que houve uma construção de sentido durante o monitoramento do ambiente e identificação (busca) de oportunidades. A interpretação compartilhada possibilitou aproveitar as oportunidades. Assim, houve um processo de *sensemaking* que permitiu a identificação do EAD como uma oportunidade para a organização (ROULEAU; BALOGUN, 2011). O compartilhamento dessa visão reduziu a ambiguidade em relação às mudanças, facilitando a tomada de ação para aproveitamento de oportunidades e aquisição de recursos.

Durante o processo de percepção das oportunidades é fundamental analisar a capacidade dos indivíduos em sentir, interpretar as informações para a adoção de mudança (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005), principalmente quando esta envolve um contexto de atuação nacional. No evento de implantação do EAD percebe-se que o sentido foi construído, a partir do *sensing*, pela forte influência do fundador.

A identificação da mudança nos recursos organizacionais do evento fornece um referencial para o entendimento dos meios de transformação, possibilitando compreender como foi constituída a implantação do EAD, a qual se deu a partir da experiência de profissionais externos, construção dos conhecimentos, habilidades e experiências, da construção social de seus valores, construção dos procedimentos administrativos, de suas redes de relacionamento que foram essenciais para a desenvolvimento da modalidade na Alfa. As alterações percebidas

com base na análise de reconfiguração dos recursos organizacionais encontram-se discriminadas no quadro a seguir.

QUADRO 16 – RECONFIGURAÇÃO DE RECURSOS NO EVENTO 1

Recursos	Mudanças
Recursos tangíveis	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Criação da sede do NEAD ⟨ Criação de polos de apoio presenciais nas unidades da Alfa ⟨ Infraestrutura tecnológica para oferta de EAD
Recursos de conhecimento, habilidades e experiências.	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Contratação de profissionais com experiência em EAD ⟨ Criação de um modelo próprio de EAD com base no conhecimento acumulado ⟨ Experiência de projetos-piloto para avaliação de novos modelos e ferramentas
Recursos de sistemas e procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Desenvolvimento de rotinas de monitoramento da atividade docente (tutoria) ⟨ Desenvolvimento de processos de avaliação de materiais didáticos ⟨ Desenvolvimento de sistemas de gestão acadêmica
Recursos culturais e de valores	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Inserção da cultura de EAD ⟨ Presença de valores de inovação ⟨ Agilidade nos processos
Recursos de redes de relacionamentos	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Força da marca Alfa para oferta de EAD ⟨ Parcerias para a credenciamento de polos nas unidades da Alfa ⟨ Relacionamento com o MEC
Recursos importantes para mudança	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Atenção à análise do ambiente interno e externo ⟨ Disposição para mudar ⟨ Repertório de conhecimentos da equipe ⟨ Recursos financeiros para investimento em novos projetos

FONTE: Elaboração da autora com base em Mills *et al.* (2002) e dados da pesquisa de campo.

A reconfiguração de recursos permitiu avaliar as alterações ocorridas nos recursos, e o modo estes foram construídos e/ou transformados a partir do *exploration* e *exploitation* no processo de capacidades dinâmicas. No evento 1 há um equilíbrio entre as tensões de mudança e estabilidade. O *exploration* possibilitou a inovação e a criação do modelo de ensino EAD, que é sustentado pelo processo de refinamento do *exploitation* (MARCH, 1991). Já o *exploitation* possibilitou a ampliação dos conhecimentos e habilidades de gestão e ensino antes voltados para a modalidade presencial a partir de canais de distribuição já existentes, a exemplo da inserção de polos de apoio presencial nas unidades presenciais da Alfa (JANSEN *et al.*, 2008; DUTTA, 2012).

Portanto, neste evento a ambidestria organizacional ocorre de forma equilibrada, onde não foram identificadas tensões. O não aparecimento de tensões nas narrativas dos entrevistados pode ser advinda da característica inovadora da organização, que por ser privada deve estar

constantemente se renovando para a manutenção de sua vantagem competitiva. Outro elemento que pode ter contribuído é o *sensing*.

A organização foi capaz de gerenciar suas demandas de *exploration* e *exploitation*, pois os conhecimentos e práticas existentes permitem o aperfeiçoamento e a inovação, e em contrapartida, a inovação possibilita que seja institucionalizada pela empresa em um ciclo recursivo (FARJOUN, 2010; KNOTT, 2002; KATILA; AJUHA, 2002). Essa orientação favorece as capacidades dinâmicas, conferindo uma visão dinâmica a esse processo.

Para avançar no entendimento do processo de capacidades dinâmicas, *sensemaking* e ambidestria organizacional do caso Alfa a próxima seção apresenta o evento 2, que discorre sobre o processo de abertura de capital e suas influências na gestão da organização.

5.3 EVENTO 2: ABERTURA DE CAPITAL

Apesar de ser uma organização de origem familiar e filantrópica, a Alfa buscou sair da filantropia e tornar-se uma organização com propósitos financeiros. Durante sua evolução o tom foi de busca de melhores talentos, embora muitas das contratações terem sido realizadas com base nas redes de relacionamento do fundador. A criação de uma pequena faculdade nos de 1960, que resultou na atualidade em uma das maiores IES privadas do Brasil não se deu de forma planejada. Segundo a biografia do fundador, a Alfa cresceu e se desenvolveu sem que isso fosse programado.

Conforme sua biografia, o fundador sentia uma transformação no mercado. Na análise dele, havia uma centralização do poder econômico, ou seja, iriam sobreviver apenas as universidades que tivessem ou criassem uma estrutura empresarial. As grandes instituições absorveriam as pequenas, o que hoje faz parte da realidade do mercado educacional brasileiro (HOPER EDUCAÇÃO, 2014).

A Alfa abriu capital com o apoio de uma consultoria, objetivando abandonar a filantropia. O fundador entendia que a filantropia limitava o crescimento da Alfa. Com o auxílio da consultoria houve a transformação da denominação da IES de sociedade civil sem fins lucrativos para sociedade limitada e, depois, sociedade anônima. A partir da alteração da constituição jurídica ocorreram uma série de mudanças, especialmente na gestão, as quais foram desencadeadas pelas aquisições de outras instituições e da efetivação da abertura de capital.

A formalização da abertura de capital se deu com o pedido de registro na CMV, seguido da autorização para a venda pública de ações para o mercado de *Inicial Public Offering*

(IPO). No ano de 2008 a IES ingressou no mercado de São Paulo. Durante uma das reuniões de cúpula, foi apresentada a oportunidade de aquisição de instituições para entrada em São Paulo. A instituição adquirida possuía oito unidades e já era parceira da Alfa desde 2004.

Quanto às aquisições, o prospecto da oferta pública de ações deixa clara a pretensão em expandir e consolidar as operações da IES por todo país e exterior:

Abrir ou adquirir novas unidades em localidades que apresentem demanda não atendida pelas instituições locais, bem como adquirir unidades em funcionamento em localidades onde a demanda já estiver atendida e não houver espaço para entrada de mais um concorrente. Pretendemos expandir nossas atividades em todo o País (sobretudo no Estado de São Paulo, o estado brasileiro com maior renda per capita), bem como na América Latina, em países que consideramos estratégicos para os nossos negócios (PROSPECTO PRELIMINAR DE OFERTA PÚBLICA DE DISTRIBUIÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA DE UNITS DE EMISSÃO DE ACOES, 2007, p. 21).

Após a abertura de capital surgiram diversos parceiros que poderiam adquirir as ações da Alfa na bolsa de valores, entre os interessados surgiu um fundo de *private equity* de origem nacional, que destinou 260 milhões de reais para comprar 20% das ações. Em 2008 houve a entrada de um gestor de investimentos com 20% das participações da IES.

O interesse do fundo pela Alfa se deu pelo fato desta ser líder no mercado educacional e ter amplitude nacional. Com a entrada desse parceiro foi identificada a necessidade de ajustar a gestão da organização. Foram contratados profissionais de mercado, implantados sistemas de controle e foram realizados investimentos em novos negócios. A narrativa a seguir mostra como se deu o processo de abertura de capital:

A Alfa era uma empresa familiar, tinha um dono, Doutor [nome], que foi o fundador, e ele exercia um controle bastante direto sobre todos aspectos da instituição. Eu posso errar em algumas datas, se não me falha a memória, a partir de um determinado momento, que eu acho que foi 2008, 2009, não tenho certeza, o doutor resolveu abrir o capital da empresa e colocar ações na bolsa de valores, para fazer isso, é claro que ele teve que fazer uma série de adequações na administração da empresa, seguir uma série de normas de padrões, que caracterizasse uma empresa de capital aberto. Foram chamadas algumas consultorias porque era uma empresa particular, familiar, fazia o que queria. Sei lá, quero contratar você por 200 mil reais, mas onde ela entra no organograma. E não foi malsucedida não, pelo contrário, a empresa cresceu de forma absurda na gestão dele, ele transformou um cursinho para 15 alunos em uma das maiores universidades privada do país, só mérito. Mas num determinado momento, não sei se antevendo seu natural desligamento, descansar, aproveitar a vida, resolveu abrir capital, passou por essas mudanças e assim foi feito. Foi aberto capital a Alfa passou a ter um conselho de acionistas, com um grupo de São Paulo comprou um percentual dessas ações com um acordo de controle administrativo na gestão da empresa, por dois anos, que podia ser renovado ou não. A partir de um determinado momento, como planejado, toda a família e seus filhos, acabaram vendendo suas ações e saíram da administração da Alfa, a empresa hoje não tem dono, ela é administrada por esse conselho de investidores, ao qual esta submetido o próprio presidente (E2).

Por vontade do fundador, apesar da família ter a maior representação das ações, foi acordado que a gestão seria compartilhada e ficaria sob a responsabilidade do Conselho de Administração. O fundador sugeriu a troca do diretor-presidente por um dos sócios do fundo parceiro. Esse foi um dos indícios do início da saída da família da instituição. Vale ressaltar que no segundo semestre de 2010 a família vendeu todas as suas ações para o fundo investidor. Desta forma, desaparece a figura do investidor controlador. Segundo Mancebo e Vale (2013, p. 94):

o controle pulverizado por uma série de investidores, que não se sabe quem são, onde estão e o que querem em termos de “projeto educacional”, aprofunda-se a administração gerencial centrada em redução de custos-economia de escala, no aumento das margens de lucro para remuneração dos acionistas e alimentação da própria expansão, especialmente pela via financeira.

A Alfa apresenta um histórico de aquisições desde os anos de 1980, buscando ampliar sua oferta de cursos a partir da aquisição de faculdades na cidade sede, e, posteriormente, ampliando a sua abrangência nacional, e com pretensões de expandir sua atuação para a América Latina. Segundo a CM Consultoria (2015), a Alfa é uma das IES que mais promoveram aquisições nos últimos 14 anos, constituindo-se em um dos grandes *players* do mercado de ensino superior privado.

Entre os principais resultados da Alfa no ano de 2011 destaca-se crescimento da base de alunos presenciais com 200,6 mil alunos, representando aumento de 9% em relação a 2010; e o avanço da EAD com crescimento de 40 mil alunos, 50% sobre 2010. Em 2011 foram adquiridas quatro instituições, no Amazonas, Rio Grande e uma instituição voltada para cursos preparatórios de concurso público.

Conforme o relatório de resultados de 2012, a IES passou a estar presente em três novos estados brasileiros: Maranhão, Paraíba e Rio Grande do Sul, consolidando a posição de instituição de ensino superior privado líder na Região Nordeste, além de expandir a presença no sul do país.

Uma das aquisições mais relevantes para a história da Alfa, conforme a transcrição do áudio da Teleconferência de Resultados do 4T13 e 2013, foi a de um grupo educacional do interior de São Paulo, o qual havia ingressado na oferta de EAD anos antes da Alfa:

É uma empresa que, embora tenha controle familiar, ganhou um status enorme em termos de governança quando fez seu IPO em 2007, e aí obviamente passou por um processo de profissionalização [...] eles têm um portfólio muito interessante: são 14 cursos presenciais, quase 8.000 vagas autorizadas, 13 cursos a distância, com 65.000

vagas e mais 85 de extensão, todos eles *on line*. É uma marca que está fortemente associada com qualidade, quem é de São Paulo conhece – embora esteja mais concentrada no interior de São Paulo.

A razão dessa aquisição está baseada na oportunidade de aumento da representatividade da Alfa no EAD, pois somando os alunos desta com a adquirida, a Alfa passou a compor um dos maiores *players* do mercado, bem como se inseriu no mercado paulista. Devido à força da marca ainda se continua com a operação em nome da IES adquirida.

Em 2014 foram adquiridas três Instituições de Ensino Superior, localizadas no Pará, Amazonas e Piauí. A aquisição significa a entrada da Alfa na capital amazonense e expansão das operações na região norte e nordeste do país. A partir das aquisições em 2014 foi ampliada a capilaridade no ensino superior à distância, agregando 111 novos polos autorizados e marcando a entrada definitiva da Alfa no estado de São Paulo. Segundo o Boletim de Educação da Alfa (2016), o ano de 2015 também foi marcado pela consolidação de sua presença no norte do país.

Alinhado às entrevistas e a observação não-participante durante às visitas da pesquisadora à IES, é presente a sensação da busca pelo alcance das metas. O que reflete em uma cultura de gestão, a qual está apresentada nas informações disponíveis no *site* de relações com os investidores. O modelo de gestão é orientado para resultados com foco na qualidade do ensino oferecido, alinhado com a busca de maior rentabilidade e resultados positivos para a empresa (PORTAL DE RELAÇÕES COM OS INVESTIDORES, 2015). Desta forma, evidencia-se o alinhamento entre ensino e gestão, elementos que, por vezes, não são vistos como convergentes nas IES.

5.3.1 *Sensemaking* do Evento 2

O *sensemaking* sobre o evento 2 se refere à construção de sentido sobre o processo de abertura de capital, bem como as mudanças ocorridas durante esse processo.

Com o abandono da filantropia a Alfa buscou uma consultoria para se preparar para a abertura de capital. Essa necessidade foi percebida pela cúpula estratégica, mais especificamente pelos filhos do fundador e sob o acompanhamento do mesmo, a partir do monitoramento do ambiente e percepção da tendência das mudanças no mercado de ensino superior privado com a entrada de capital estrangeiro e formação de grandes *players* (CARVALHO, 2013; OLIVEIRA, 2009).

Após a abertura de capital com a oferta pública de ações na bolsa de valores a Alfa passou a receber propostas de parceiros para o início de uma sociedade. Durante as negociações surgiu um fundo investidor de São Paulo com a proposta de comprar 20% da Alfa. A proposta do fundo investidor foi aceita, pois o fundador entendia que havia conseguido parceiros que o ajudariam a gerenciar seu negócio: “A escolha pelo [fundo investidor] ocorreu principalmente a partir da seguinte análise: o parceiro não era um mero investidor da bolsa, mas uma empresa que entraria na sociedade e arregaçaria as mangas e ajudaria a alavancar a universidade” (BIOGRAFIA DO FUNDADOR, 2012, p. 199). A decisão pela venda da participação da IES foi cancelada pelo seu fundador.

Na instituição se dizia que a família nunca aceitaria ter sócios para não dividir seu controle. As negociações duraram cerca de 4 meses, no ato da assinatura da carta de intenção de compra de parte da Alfa os investidores foram até a casa do fundador, que relatou: “esta é a decisão mais importante da minha vida! A de entregar um pedaço daquilo que construí para um sócio” (BIOGRAFIA DO FUNDADOR, 2012, p. 199). Apesar dos bons resultados da gestão de base familiar, o fundador entendia que a sociedade poderia auxiliar a sobrevivência e a consolidação da Alfa no mercado, sendo percebida, então, a necessidade de profissionalização da gestão.

Apesar da família do fundador deter a maior representatividade das ações, o fundador definiu que a gestão da Alfa seria compartilhada com o fundo. A visão do fundador, conforme expresso em sua biografia, era a necessidade de transformação da Alfa para garantir a sua sobrevivência, tendo em vista que o mesmo já havia presenciado a ruína de várias empresas por deficiências e intransigências de gestão. A narrativa a seguir apresenta convergência com esse posicionamento: “Para ser grande tem que profissionalizar, esse negócio de filho do dono, irmão do dono. Para crescer tem que profissionalizar, abrir capital possibilitou esse crescimento” (E1).

Neste evento é perceptível o papel do fundador na construção dos sentidos que determinaram a tomada de decisão em abrir o capital da empresa. Da mesma forma, a partir de sua vontade, a família, aos poucos, foi se retirando do controle da IES. Em 2010, após se recuperar de uma cirurgia, o fundador decidiu se desfazer das ações e vende-las ao fundo investidor. Segundo sua biografia “havia algo que o incomodava: aquela não era mais a mesma instituição; aquela não era mais a Alfa”.

O monitoramento do ambiente do ensino privado brasileiro possibilitou que a cúpula estratégica, formada pelo fundador e seus filhos, pudessem analisar e interpretar esse cenário

para a tomada de decisão em abrir capital. A figura do fundador foi marcante em todas as decisões da empresa. Durante as entrevistas, algumas narrativas mencionavam as dificuldades da gestão familiar, tais como a tomada de decisão baseadas em critérios pessoais, principalmente no que se referia à contratação de pessoal e alocação de recursos.

A partir da saída da família houve a consolidação da gestão profissional, pautada em uma cultura de resultados e meritocracia. Essa mudança promoveu uma ruptura com o modelo de gestão anterior, mas foi considerada benéfica pelos resultados. As narrativas a seguir apresentam a percepção dos entrevistados sobre essa mudança na gestão:

Então na verdade, eu achei tudo muito bom, ver uma perspectiva de poder melhorar a qualidade, de ter outras oportunidades e de fazer diferente que é o que tem acontecido fato, isso a gente vê no mercado a capacidade de se manter dentro de um mercado muito competitivo e está começando a dar alguns bons frutos, também ninguém vai ter bons frutos de uma hora para outra, então começa a ter alguns diferenciais ao longo desse tempo. Eu vi como uma boa oportunidade de melhoria tanto para a instituição quanto para os alunos (E7).

Como apenas professor, acho que não perceberia de imediato ou percebia de uma forma um pouco mais filtrada, mas se a gente for falar em tese toda empresa de capital aberto tem uma transparência maior, então tem uma responsabilidade maior e proporcional as vantagens e benefícios com o aumento das responsabilidades. Então, a empresa tem que ter uma boa saúde financeira, uma boa governança, ela tem que ter a sua gestão as vistas para poder atrair investidores, ela precisa ter um olhar para todos os lados e seu produto principal que é o ensino, já falando no linguajar da estratégia do negócio, ela precisa cuidar desse ensino, então ela precisa se cercar das melhores pessoas, das melhores cabeça, das melhores capacidades para poder tocar o barco, então essa é a visão. Então, eu acho, que houve uma grande injeção de pessoas, de modelos de ensino, de boas ideias, inovações, porque existia mercado para essas coisas todas, então uma boa ideia, um bom mercado e ela está crescendo, eu acredito que a crise existe, mas o lado do ensino, eu acho que o brasileiro aperta o cinto na crise para não tomar o iogurte, mas ele não esquece do ensino, o grande desejo dele é ter seu curso superior, é ter sua vitória pelo ensino. Por isso que eu digo que é difícil uma crise vir bater no nosso lado, nessa área de ensino, como é preciso de qualificação para se inserir no mercado, eles têm que buscar (E 6).

É, eu acho que a empresa está muito alinhada, a gente sabe que poucas coisas que a gente pode ter certeza do futuro é que ocorrerão mudanças. A Alfa percebe muito bem isso, principalmente, depois que virou empresa de capital aberto porque senão some, a gente consegue ver no mercado sem precisar citar concorrentes, empresa na área de ensino que não parou e olhou o que estava acontecendo e em menos de 2 anos quebra, simplesmente por falha gerencial (E7).

Após a abertura de capital e saída da gestão familiar ocorreram mudanças na forma como o sentido sobre a gestão foi construído, com ênfase nos resultados e meritocracia, além da criação de mecanismos de controle que reforçam a busca pelos resultados com a incorporação da gestão ao ensino. Segundo o entrevistado 1 foi reforçada a “visão de todo

mundo como gestor”. Isso propiciou o comprometimento da equipe com o novo modelo de gestão da IES, conforme as narrativas a seguir:

Então, eu acho que é grupo de pessoas com características diferentes, mas todo mundo com o mesmo objetivo, para que dê certo, que melhore. Eu acho que por isso o grupo [de coordenadores de área do EAD] deu tão certo, porque são pessoas completamente diferentes, com personalidade diferentes e com habilidades diferentes, mas todo mundo está sempre junto para poder botar o bloco na rua. [...] aqui o fulano é o gestor, fulano é o gerente acadêmico, aqui todo mundo é todo mundo, está todo mundo trabalhando para que dê certo, simples assim (E5).

O compartilhamento da perspectiva de alinhamento entre gestão e ensino é compartilhada por meio de visitas informais do presidente, conforme foi descrito no evento 1, com palestras, utilização de ferramentas de gestão vinculadas a resultados, como a adoção de remuneração variável, a qual não é uma prática tradicional no setor educacional:

Uma coisa que é falada de uma forma muito pertinente e com sentido de, não com sentido de promoção, mas com o sentido realmente de estabelecer algo que é necessário nesse mercado, essa balança entre gestão e academia, o próprio presidente da empresa fala muito nisso, não dá para eu querer ter uma academia forte no mercado se a gestão é ruim, não dá para achar que eu vou ter um gestão boa se a parte de ensino é uma porcaria, as duas coisas tem que caminhar juntas e uma alimenta a outra na medida que eu tenho uma visão de ensino melhor, eu também consigo ter uma boa gerência (E6).

A outra coisa que eu percebo, que é uma situação que nem sempre todos tem essa percepção, a chance que a gente tem de está em uma organização que cresce, mas não por ela ficar grande, ficar importante, mas para ela ficar mais complexa, e gerenciar o mercadinho de esquina é diferente de você gerenciar uma rede de hipermercados nacional, gerenciar uma faculdade isolada no local é diferente de ter uma instituição de ensino, de um grupo de ensino que atua em diversas frentes, diversos estados, com centenas de milhares de alunos é um desafio muito áureo, eu particularmente, por ser da área de sistemas, da área de gestão, me sinto assim, acho maravilhoso trabalhar num lugar desse por causa disso, mas essa percepção de crescimento no sentido de organização que faz com que mudanças aconteçam e essa percepção de o que muda com a perspectiva de mercado (E7).

Tais práticas promoveram o compartilhamento de sentidos sobre o novo momento da gestão da Alfa, representando uma ênfase nos aspectos de gestão do que nos aspectos pedagógicos.

No evento 2 as decisões continuaram sendo tomadas pela cúpula estratégica. A diretoria executiva é responsável pela definição da estratégia, e os membros demais níveis organizacionais tratam de sua operação. Os atores intermediários, por sua vez, atuam como disseminadores do sentido para os demais membros e tomadores de decisões referentes às operações. Contudo, é relevante destacar que há interação entre esses diversos agentes, pois a

cultura de resultados e inovação da Alfa estimulava a participação nas discussões, embora a decisão ainda fique a cargo do nível estratégico.

O diretor executivo já está ali trabalhando com o pessoal de inteligência, para pensar como tal ferramenta... como vai colocar aquilo para rodar (E5)

A Alfa tem setores pensando no futuro, já com a ideia de um momento exato de uma grande novidade se houver, muita coisa pode até ser quer eu não saiba ou já esteja num nível estratégico, ainda sendo gestado, maturado. Hoje em dia qualquer empresa que tenha sua visão do futuro, tem que pensar exatamente para ficar na vanguarda do ensino, nós estamos como uma das maiores, então tem que realmente está pensando no futuro, tudo com passos bem dados e consistentes, eu acredito que a grande força está aí, na nossa unidade, na gente ter alguma coisa mais ou menos enxuta, não tem nenhum aventureiro aqui dentro (E6).

Aqui o ambiente é muito bom de trabalho, então quando você tem um bom ambiente de trabalho tudo fica menos pesado, aqui não tem, porque o fulano é diretor, no presencial, não sei se isso acontece na sua cidade, mas assim no presencial a gente tem muita hierarquização dentro do *campus*, é o gestor, é o não sei o que, você não consegue falar com o gerente acadêmico porque ele está ocupado, aí você não vê nunca o gestor porque ele está sempre em reunião, aqui não, aqui o diretor executivo, o gerente acadêmico está ali [...] O nosso dia a dia é corrido e junto de tudo isso a gente tem que ter ideias para ferramentas não ficarem estagnadas, paradas, a gente está sempre pensando em coisas novas, mas eu acho que o nosso diferencial para gente conseguir da conta é o nosso ambiente de trabalho, que é excelente (E5).

A abertura de capital conferiu maior dinamicidade e o fato da estrutura não ser engessada, segundo os entrevistados, contribuiu para que os indivíduos possam, por meio da interação, identificar oportunidades de melhoria de forma coletiva. Assim, o sentido é construído coletivamente de maneira informal.

Mas na verdade, as mudanças ocorrem de uma maneira quase até informais, eu diria, porque a gente sempre está pensando coisa nova, eu sento com o [entrevistado 3] numa mesa para bater papo, vamos experimentar isso, vamos tentar isso? Então ontem a gente estava conversando [...] seria legal se os alunos pudessem ver o currículo dos professores, até para o cara saber com quem está falando, que não é um atendente, um robô, vamos botar o lattes na turma do aluno. Ontem o setor já passou para gente o projeto inicial de colocar o link do currículo do professor embaixo da foto, é só o aluno clicar que abre o Currículo Lattes do professor, aprovou? Beleza, coloca para todo mundo. É um exemplo bobo, mas é diferente. Se nós estivéssemos em uma empresa pública [...]teríamos que fazer uma reunião de diretoria, com oito participantes para votar a respeito, se vamos ou se não vamos colocar o link do currículo lattes no site para os alunos verem. Uma vez aprovado teríamos que fazer um orçamento. Entendeu? Temos uma agilidade que nos facilita muita coisa, não precisa. Inovação é do DNA da instituição. Ninguém vai virar para você e dizer: vocês inovaram sem perguntar se podia, nunca vão falar isso. Podem falar que estamos muito tempo parados sem fazer nada de novo, isso sim, mas nunca chamar atenção por você estar fazendo coisas novas sem autorização. Foi uma semana, no máximo uma semana da decisão, a TI já mandar o projeto piloto. Só não subi hoje porque o cara botou CV Lattes, eu disse que não é CV Lattes, não é currículo vitae Lattes é currículo Lattes. Semana que vem, todos os professores terão seu currículo na sala. Tem que ter agilidade (E2).

Existe uma característica comigo e na liderança dessa operação toda, é ser bastante solto, sem formalismo nenhum, eu acho que só atrapalha, só atrapalha. Você viu aqui, o presidente de uma empresa que vale dois bilhões de reais, conversando com o pessoal, tomando aquele café horroroso que você viu, é isso mesmo. A gente é muito espartano, não entenda isso aqui como um luxo não, para gastar um centavo aqui a gente pensa dez vezes, mas a gente não mede esforços no relacionamento (E3).

Todo mundo realmente traz ideias, tem um grupo que não se manifesta, sempre tem, mas tem um grupo que está sempre pensando nas coisas aí, e a instituição dá apoio no fim, dá apoio transformando isso de várias maneiras e possibilitando isso de várias maneiras, por exemplo, as crianças precisam de um *tablet* para poder brincar e aprender, a instituição deu os *tablets* para gente levar, é claro que não ficam com eles, mas a gente dá para eles, por exemplo, é de um maneira até engraçada e comovente, a gente leva aqueles adesivinhos e quem vai brincar naquele dia pode decorar o *tablet* do jeito que ele quer, faz jogos e tal (E4).

Alfa valoriza muito o trabalho em equipe, não há um setor que as decisões não sejam tomadas em conjunto. É muito difícil você ver qualquer discussão qualquer tema, qualquer coisa que não tenha pelo menos duas, três pessoas, em termos de funcionários, de grupos diferentes, reunidos para discutir, que levaram isso para seu grupo de trabalho. É uma prática corriqueira essa atuação das equipes de trabalho (E2).

De vez em quando a instituição faz um programa, um evento que pede nossa opinião, nós temos um modelo, o projeto 20/20, que eles chamam projeto de ensino 20/20, aí de vez em quando eles mandam um e-mail para todos os colaboradores perguntando o que a gente acha de determinado projeto, vamos começar o projeto com as disciplinas x, y, z, dê o seu depoimento, então assim, eu acho que a instituição está aberta a ouvir, tanto o corpo técnico administrativo quanto o docente no que tange esses novos modelos tanto de ensino, eu acho que isso é extremamente importante, é a partir daí que a instituição pode extrair novas ideias, novos caminhos, novos modelos de ensino, de aprendizagem, é bom ouvir outras pessoas, tem os coordenadores, tem os professores que podem ajudar (E8).

As narrativas revelam que a IES fomenta um ambiente de interação, o que facilita o desenvolvimento de novos projetos. Apesar da atmosfera de autonomia e trabalho em equipe que favorece a construção de sentidos sobre a apropriação de novas oportunidades, observa-se a cobrança pela geração de novas ideias e alcance de resultados.

Por fim, o processo de *sensemaking* sobre o evento 2 se deu, em um primeiro momento, a partir do direcionamento da interpretação pela cúpula estratégica, a fim de se construir um entendimento coletivo para o desenvolvimento de uma cultura voltada aos resultados. Esse processo ocorre por meio da interação entre múltiplos agentes, aqui destaca-se o papel dos agentes intermediários (MAITLIS, 2005; MAITLIS; LAWRENCE, 2003; ROULEAU, 2005) na disseminação do sentido para os demais níveis organizacionais. Ressalta-se que os controles e sistemas de remuneração variável reforçam a construção de sentidos.

5.3.2 Reconfiguração de recursos e ambidestria organizacional no evento 2

Esta seção apresenta a reconfiguração dos recursos ocorridas durante o evento 2, como resultado do movimento de capacidades dinâmicas, conforme as categorias de recursos de Mills *et al.* (2002): tangíveis, de conhecimento, habilidades e experiências, sistemas e procedimentos, culturais e de valores, de redes de relacionamento, e recursos importantes para mudança.

Desde abertura de capital e a reestruturação da organização, em 2008 com aquisição de 20% de seu capital social pelo fundo investidor, a Alfa investiu montantes significativos em sua infraestrutura e no desenvolvimento de um modelo de ensino inovador. Como resultado, em 2011 voltou a crescer, conquistando uma base total de 240 mil alunos, 14,3% a mais que no ano anterior, e batendo recordes consecutivos em captação de estudantes (BOLETIM EDUCAÇÃO, 2012).

Com a injeção de recursos financeiros provenientes da oferta pública de ações ocorreram mudanças nos recursos físicos, no que se refere à estrutura física e as aquisições que proporcionaram a ampliação de sua área de atuação em todo o país. Os recursos financeiros possibilitaram a expansão do negócio por meio: (i) potenciais aquisições, (ii) abertura de novas unidades e (iii) expansão e manutenção das unidades existentes (RELEASE DE RESULTADOS DO 2T07, 2007). Assim, as mudanças nos recursos físicos se referem à ampliação das unidades por meio das aquisições.

Também houve alteração da estrutura organizacional com a criação de uma nova diretoria dedicada a inserção em novos mercados: diretoria de educação continuada, com o papel de identificar e explorar novas oportunidades nos segmentos de pós-graduação, cursos livres, preparatórios para concurso, entre outros (BOLETIM DE EDUCAÇÃO, 2013). A mesma pessoa que iniciou a estruturação do EAD foi alocada para a gestão dessa nova área.

O cenário de aquisições dos grandes *players* faz parte da dinâmica do mercado em que atua a IES. Entre os eventos destacam-se a aquisição de uma grade IES de Ribeirão Preto, além de aquisições de pequenas IES que ajudaram a aumentar a capilaridade da organização. Um dos objetivos da reestruturação foi a absorção de um número maior de unidades e alunos (RELAÇÕES COM OS INVESTIDORES, 2015). Além da expansão geográfica de suas unidades essas aquisições aumentaram a base de alunos tanto na modalidade presencial quanto a distância. Evidencia-se ênfase no interesse do ponto de vista financeiro do que de inclusão social.

Ainda sobre os aspectos físicos, um dos entrevistados faz a comparação da infraestrutura da Alfa com as universidades federais da cidade sede:

Você vê as universidades públicas infelizmente, pelo menos a experiência que a gente tem na [cidade sede], estão sendo sucateadas, vivem de greve. Você já entrou no banheiro público da [universidade federal], você entra assim (Repulsa, nojo). Na Alfa todas salas são refrigeradas, tem data show em quase todas salas, laboratório de informática, bibliotecas super novas, superconfortáveis, com acervo excelente, então tem que te dar estímulo, tem que te dar motivação (E2).

Os recursos de conhecimento, habilidades e experiências dizem respeito à valorização da capacitação docente e do corpo técnico-administrativo. Durante as visitas à Alfa, ao conhecer um dos programas de inovação “Núcleo de Aceleração e Valorização da Alfa”, a diretora do setor reforçou a abertura da instituição para apresentação do seu modelo ao público e a contribuição dos funcionários com as inovações. Uma das falas da diretora foi: “o segredo não é alma do negócio, mas sim a alma (as pessoas) é o segredo do negócio” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015):

Todos os colaboradores da [Alfa] no Brasil podem sugerir e desenvolver novos projetos. Se o desafio da unidade, por exemplo, é eficiência energética, não é só o gestor da área de operações que propõe a solução; todos os colaboradores participam e as melhores soluções são transformadas em realidade (BOLETIM EDUCAÇÃO, 2016, p. 2).

As mudanças significativas foram essas, uma organização maior, planejamento, então tudo do ponto de vista orçamentário, do ponto de vista acadêmico e até do ponto de vista de regulação tem uma organicidade, modelo de gestão no qual a gente fez uma capacitação na época assim quando mudou o capital, nós fomos capacitados a saber qual o modelo de gestão que a empresa quer? Como é que ele faz? É plano de ação? É metas institucionais? Capacitou todo o corpo técnico administrativo para estar preparado para este modelo de gestão e isso foi de um grande aprendizado na instituição, para mim, ao meu ver, foi muito bom, a gente não tem essa visão de gestão, a gente é técnico administrativo, mas a gente não sabe qual é a nossa meta, onde a gente quer chegar [...] para mim foi de um grande aprendizado dentro da instituição, aí depois da mudança de filantropia, capital aberto, isso foi grandioso para nós, a gente aprendeu muito, pelo menos eu, aprendi muito (E8).

As informações são sempre transmitidas através de capacitação. As capacitações são feitas pelos coordenadores, então, eu já fiz capacitação, o grupo de coordenadores de disciplina, diretoria discute entre eles o que que vai mudar, o que vai fazer, quando já está mais ou menos organizado passa para a coordenação de área: olha, a gente está pensando em mudar isso ou aquilo, não sei se vai vingar se não vai, os bastidores, mais ou menos assim, quando isso vai acontecer? A hora que diz que isso vai acontecer, reunimos os coordenadores de curso daqui. [...] E a gente [coordenadores de área] começa a pensar academicamente naquilo, se vai ser bom, se vai ser ruim, se o aluno vai gostar, se não vai gostar, se é viável e vai virar para próxima rodada para vê se a gente consegue colocar no ar. A gente avisa aos coordenadores [de curso], no próximo semestre vai acontecer isso... vai ser assim... A gente começa antes a pensar nas capacitações, então termina aquele período e quando o professor retorna para o período seguinte tem que fazer a capacitação porque houve e essa mudança, então é

assim que a gente trabalha com relação ao compartilhamento das informações. [...] além dessas capacitações presenciais, agora por exemplo, nós estamos fazendo um curso que fomos obrigatoriamente matriculados para poder nós aprofundar um pouco mais com relação à metodologia do ensino a distância. Há cursos que você quer ou não participar, você vai lá e faz a inscrição gratuitamente, mas tem outros que você é obrigado a participar. Então, a nossa universidade corporativa sempre está abordando diversas oportunidades para gente estudar mais com relação ao ensino a distância e se aprofundar com relação a novidades, ferramentas (E5).

Fico impressionada em ver como a Alfa se preocupa em informar o professor, isso sem a menor rasgação de seda, estou falando porque eu cuido das capacitações, o ano inteiro a gente está oferecendo capacitação de gestão de sistema, de novas perspectivas pedagógicas, de avaliação, como montar perguntas, ou pelo menos encontros em que o professor possa expor ansiedades, a gente tenta buscar soluções, então a gente está preocupado mesmo em montar um esquema que seja de fato eficiente e diferenciado senão no mercado de hoje você vira apenas mais um e ser mais um é complicado, porque muitos estão indo para o brejo (E4).

As capacitações possibilitam o desenvolvimento de novos projetos que contribuem para a inovação e o alcance de resultados da IES. Ressalta-se que nem sempre as capacitações ocorrem a partir de uma necessidade identificada pelos funcionários, visto que algumas delas são obrigatórias:

Capacitações, fomos obrigatoriamente matriculados para poder nos aprofundar um pouco mais com relação a metodologia do ensino a distância, começou dia 15, então esse curso vai durar 1 mês, a gente tem um material para ler, a gente tem aula para assistir, a gente tem participação de fórum, porque é feito pela Universidade Corporativa, então você tem cursos que você quer ou não participar, aí você vai lá e faz a inscrição gratuitamente, mas tem outros que você é obrigado a participar, esse que começou dia 15 nós fomos matriculados, então lê-se, faz, então ela sempre está abordando diversas oportunidades para gente estudar mais com relação ao estudo do ensino a distância e se aprofundar com relação a novidades, ferramentas, tudo isso (E5).

A abertura de capital promoveu a profissionalização da gestão da Alfa, com a definição das metas e indicadores de desempenho, desenvolvimento procedimentos e sistemas de comunicação, de avaliação do alcance das métricas, acompanhamento de alunos e desempenho discente. Além disso, a IES tem um setor de inteligência de mercado, responsável pelo acompanhamento do relacionamento com o aluno e as análises de novas praças, conforme as narrativas a seguir:

Nós temos muitos alunos que trabalham em áreas conosco, então, é um processo que se realimenta é multi auditado, é uma coisa bacana, moderna, que a gente por ser grande leva até vantagem nessas horas nos próprios pseudoproblemas a gente consegue fazer aí coisas interessantes. A gente tem informação grande na mão, grande quantidade de dados que tem que saber colocar nossa inteligência para saber tirar desses dados a melhor e produzir a melhor informação para tomar as melhores decisões (E6).

A gente tem uma planilha gigante, que a gente sabe todos os professores que responderam os alunos, quem não respondeu e isso é rodado toda semana, sistema, mas ele trabalha junto com o setor de inteligência para poder gerar essas planilhas que tem os faróis e aí ele fica até brincando, ele se tornou síndico do prédio a pouco tempo e aí ele veio, gente eu fiz uma planilha lá para o prédio, um farol, aí as pessoas que reclamavam ele sinalizou na planilha, então ele é muito disso, ele é de dizer, poxa a gente tem que levantar no banco de questões o que falta de questões, ele vai trabalhando com os setores para poder organizar (E5)

Na Alfa a cada dia, a inovação consegue fazer com que dentro de uma instituição privada há uma inovação e essa inovação hoje, a gente consegue enxergar dentro dos meios de comunicação mil vezes melhor do que antigamente, antes inaugurava um setor, comprava-se um equipamento e a gente não sabia, a gente faz questão de falar da inovação, isso tem que estar em evidência, então assim, a parte de inovação, o cuidado que ele tem hoje com o corpo docente, com o corpo técnico administrativo, o olhar, a prestação de serviços com a sociedade também. (E8).

Em alguns momentos foi evidenciado que apesar de serem privilegiados atores com cargos de gestão, a exemplo dos coordenadores de área de EAD, a análise do ambiente, de inserção de novos mercados era realizada ou vinculada ao setor de inteligência da IES. Embora tenha sido mencionado que a abertura de capital possibilitou a integração de ensino e gestão, percebe-se que os cargos de gestão de ensino ainda não apresentam vinculação as definições mercadológicas, implicando também em seu afastamento da tomada de decisão sobre esses aspectos.

Como suporte à inovação nos processos se identificou a presença de uma cultura orientada por resultados. Uma das evidências é o fato da IES possuir um programa de remuneração variável com base no EBITDA para executivos, gerentes e membros do corpo docente (RELATÓRIO DE RESULTADOS, 2014). A instituição desenvolve outros programas de remuneração variável, com premiação de resultados das atividades de captação e retenção de alunos, e programas de participação nos lucros:

Existe um critério de meritocracia absolutamente objetivo, pautado em números, análises de desempenho, você tem sua meta, você tem seus objetivos profissionais, alcançou a meta, ganha seu porcentual do EBITDA, se não alcançou não ganha, se estiver muito abaixo você é chamado para explicar, são critérios objetivos. É aquele negócio, contra números não há argumentos, ou é ou não é, na minha opinião melhorou muito, a Alfa evoluiu do ponto administrativo e é claro que essa evolução administrativa também se reflete no desempenho dos profissionais que atuam nela todos os dias (E2).

Até uns anos atrás, antigamente, era praticamente uma heresia você associar ensino a negócio. Se você dissesse empresa educacional, nossa... iriam te tacar pedra. A Alfa é uma grande empresa educacional, mas o que as pessoas às vezes não entendem é que nós temos um foco muito grande no nosso produto e o nosso produto é educação. Então eu quero fazer a melhor educação possível não porque eu sou o bonzinho. Não porque eu esteja pensando exclusivamente no desenvolvimento das pessoas, dos meus compatriotas, até estamos, mas nós precisamos oferecer a melhor educação porque

nós somos uma empresa, que vive disso, se a gente não oferecer a melhor educação, a A, B, ou C, ela vai oferecer, e ela é nossa concorrente direta, ela está nos mesmos polos que nós, o nosso aluno não tem a menor obrigação de se manter fiel à Alfa, ele pode transferir a hora que ele quiser, ele vai ter o aproveitamento de estudos dele, a gente precisa oferecer um ensino de qualidade, primeiro um projeto de IES que precisa dar a sua contribuição, a gente acredita muito nisso, a gente precisa dar a sua contribuição para o desenvolvimento do país como um todo. E segundo, porque somos uma empresa com um conselho de investidores, que quer o dinheiro que investiu rendendo, senão ele vai... e se esse conselho tirar um investimento de colocou na Alfa e colocar na Bombril, para eles talvez tanto faz. Mas vamos ter um monte de gente que trabalha com o desenvolvimento da educação que vai ter que fazer a mesma coisa sem dinheiro, o que é mais difícil. Então essa conjugação, esse casamento da perspectiva empresarial com compromisso educacional tem dado resultado e nossas concorrentes que realmente são nossas concorrentes, todos tem esse mesmo modelo, os que não tem estão começando a ter porque estão vendo que não dá para ficar só no maravilhoso número de alunos, os alunos que eu consigo colocar numa Kombi. Isso não sustenta a empresa (E2)

Essa mudança de orientação pode ser identificada nos artefatos da Alfa. Durante a visita às instalações da Universidade Corporativa da IES identifica-se que as salas de aula/treinamento são nomeadas com os termos meritocracia e resultado. Os condutores da visita explicaram o compromisso da organização com os resultados e com a valorização por meio do mérito, o que não ocorria antes da abertura de capital e profissionalização da gestão. A seguir apresenta-se narrativas que reforçam o abandono da questão familiar e o reforço da cultura de resultado:

Hoje a Alfa é uma empresa muito mais profissional, com processos e procedimentos muito bem definidos, você tem metas, objetivos, até me termos da valorização dos profissionais está melhor, no modelo familiar vira quem é amigo do rei. Se você é amigo, tem todos os louros, se você não participa da corte fica esquecido. (E2).

Do nada me chamaram, me ligaram dizendo, comparece aqui para falar com a nossa gerente acadêmica, que na época era [nome da gerente], aí eu vim conversar com ela, achei até que fosse algum programa de pós, alguma coisa, e não a gente está criando uma função nova e seu nome foi selecionado para estar aqui, então eu estou nessa função há 2 anos, acabou dando certo porque foi um cargo novo [...] Está todo mundo aprendendo junto, a minha frase é sempre a seguinte, conte sempre com a minha boa vontade, então eu noto que o que a empresa mostra para gente é o seguinte, que ela aposta naquele que está trabalhando e ela vê quem está trabalhando, e eu sou a prova disso, eu caí aqui na coordenação de área de “paraquedas”, porque alguém estava vendo o meu trabalho na pós e eu nem sabia que era tão visto assim (E5).

Em relação aos recursos de rede de relacionamento, a IES, além das aquisições, possui instituições parceiras em vários estados para expansão em escala nacional. Outra questão foi o reposicionamento da marca, a qual sofreu desgastes na cidade sede e por notícias vinculadas na mídia, a exemplo do caso de um analfabeto que passou no vestibular da IES, e de uma aluna que foi baleada em um dos *campi* da Alfa. O estabelecimento de parcerias e a melhoria do

relacionamento com o MEC possibilitaram o fortalecimento da marca Alfa. A narrativa a seguir apresenta a interação da IES junto ao MEC:

Empresa privada e que teve por muito tempo uma imagem muito ruim, tanto em termos públicos, peças de teatro, peças cômicas faziam piada com a Alfa, se formou aonde? Pela Alfa... e todo mundo ria, era uma imagem muito ruim e o próprio MEC vinha, os próprios avaliadores já vinham com um ranço... Vou pegar uma arapuca, vou lidar com uma Arapuca, um caça níqueis, hoje felizmente isso mudou, tanto em termos de visão do público quanto pelos órgãos reguladores, hoje quando o avaliador vem classificar um curso da Alfa, é uma brincadeira, ponha aspas, eles só faltam pedir emprego, vem com uma imagem muito favorável e sai com imagem muito favorável, então em termos de posicionamento de mercado, não vejo como alguém achar que a Alfa não está bem posicionada, o mercado em si, como em tudo no Brasil de um ano para cá, está ruim (E2)

A passagem para capital aberto levou a criação de uma rede de relacionamento com investidores, proporcionando clareza e transparência das ações da organização. Todos os movimentos a respeito de novos investimentos e aquisições são apresentados no site de relações com investidores, bem como as reuniões são transmitidas *on-line* e seus resultados divulgados nesse mesmo canal. Além de ser uma exigência para organizações de capital aberto, essa transparência visa a atração de investidores a partir dos resultados da IES, conforme relato a seguir:

Então, a empresa tem boa saúde financeira, uma boa governança, ela tem que ter a sua gestão as vistas para poder atrair investidores, ela tem um olhar para todos os lados e seu produto principal que é o ensino, já falando no linguajar da estratégia do negócio, ela precisa cuidar desse ensino, então nos cercamos das melhores pessoas, das melhores cabeça, das melhores capacidades para poder tocar o barco, então essa é a visão (E7).

O processo de reconfiguração é fomentado por aspectos relacionados às características de busca pela inovação, que segundo os entrevistados, sempre fizeram parte da IES, mas se acentuaram após a abertura de capital, e o reforço do comprometimento com resultados:

A Alfa sempre foi muito ágil nesse sentido, desde do tempo do [fundador] sempre existiu, mudança de fato sempre foi algo que fez parte da nossa vida, ideias surgiam e vamos aplicar e tal, e isso é coisa que é realidade da Alfa, não é uma coisa estanke de jeito nenhum. A gente até brinca que é em 20 minutos tudo pode mudar, que tem sempre gente pensando, quando as ideias surgem e lá vem o negócio, e eu acho que isso dá uma certa agilidade para todos nós, quando você permanece em alguma coisa vai se acostumando e aqui tão sempre criando coisas novas (E4)

A gente precisa evoluir, a gente precisa mudar, precisa se transformar, se ficar parado a gente vai afundar nesse lodo que a gente vive hoje em termos de mercado. Um lodo que a gente luta para manter a cabeça fora para poder respirar, mas está difícil, então a gente tem convicção de que a melhor maneira de se manter vivo é se transformando,

mudando. Conquistando novas pessoas, mantendo e retraindo o interesse de quem está dentro e ninguém mantém interesse estagnando das pessoas, precisa se transformar (E2)

Tem que ser, quem fica parado é morto, o nosso concorrente, o sujeito indeterminado, hoje em dia você sabe que quem ficar parado... então a gente tem que ficar sempre visando, todo produto tem começo, meio e fim e tem a sua fase áurea de maturação, a gente sempre está com uma novidade diferente a cada dia, é um novo sistema, são coisas aparentemente óbvias, mas não tão simples assim (E6)

A partir das mudanças identificadas nos recursos é possível compreender como ocorreu a reconfiguração por meio da ambidestria organizacional. A abertura de capital da Alfa resultou em mudanças na área acadêmica, e, principalmente, na área de gestão com entrada do fundo investidor na administração da Alfa. Este fato confere uma mudança radical no estilo de gestão, que antes era “baseada nas ideias e na criatividade do empresário” (BIOGRAFIA DO FUNDADOR, 2012, p. 201) para uma gestão profissional.

No evento de abertura de capital identificou-se nas narrativas que a Alfa sempre teve a inovação como um valor organizacional, contudo não era sistematizada, antes era orientada a partir da visão empreendedora do fundador:

A Alfa tem uma tradição, mesmo antes de abrir o capital, de ser uma empresa, uma organização que busca inovação, até porque antes não era no sentido empresarial (E7)

Os entrevistados não enumeraram tensões advindas da abertura de capital. Para eles o processo conferiu melhor direcionamento e comunicação dos objetivos aos seus participantes. Além disso, o suporte à inovação auxilia o equilíbrio entre a busca pelas inovações e sua viabilidade, conforme a narrativa a seguir:

Na própria Alfa existe um setor que está voltado para o futuro, para as inovações. Como falei com você inovação é uma boa ideia e um mercado, tem que ter mercado, não adianta, para ser viável que é uma coisa que é até paradoxal, como eu estava falando de quantidade e qualidade, a gente não consegue ter qualidade quando a gente tem grande quantidade, mentira, às vezes no EAD é o contrário, o que vai viabilizar um custo fixo alto é uma grande quantidade de alunos que possam custear os custos fixos para que a gente possa ter qualidade. Para você ter uma aula com recurso, por exemplo, uma aula de física na engenharia onde eu tenha sistemas, simuladores, modelagem de sistemas, isso é caro, custa dinheiro ter licença de softwares educacionais, então a gente só vai conseguir viabilizar aquela inovação que vai ser uma boa ideia se eu tiver um grande público para tornar viável aquela ideia. Então a Alfa precisa de excelentes soluções, mas não tem, por ser grande, no EAD a gente atingiu o Brasil todo, todas as nossas ideias têm que ser boas, simples, objetivas e que atinja de alguma forma um grande público, a gente não pode pensar muito em ter grandes tropeços que aparentemente parecem ideias geniais, mas a gente não consegue escalar a ideia, colocar ela em grande escala, então ela se torna inviável, se torna de qualidade vamos chamar assim (E 6).

Acho que são incrementais, realmente, são incrementais, porque são coisas que a gente vai implantando, vai em determinados momentos do processo vai lendo relatório, conversando com as pessoas, a gente visita o local onde as coisas acontecem, a gente revê o que é oferecido por exemplo nessas televisões, laboratórios e tal, e a gente vai melhorando a partir da visualização de resultados e dos próprios recursos. Radicais, eu acho até neurótico, você pensar que tem o poder de zerar tudo e melhorar tudo, a gente tem que vê o que está acontecendo e vai sofisticando aquilo que já está acontecendo. Na minha área, a coisa é mais linear e equilibrada e não tem como ser diferente na área de licenciatura até porque o processo de ensino apesar de ter passado por mudanças radicais eu não sei se elas trouxeram tanta vantagem, estou falando em termos mais amplos, a pedagogia veio com um vamos acabar com isso e colocar aquilo, como se trata por exemplo, o ensino tradicional em muitos momentos, agora eu acho que a coisa melhorou, tudo que é tradicional não presta, vamos fazer tudo moderno, isso já mostrou que não funciona, o tradicional tinha um perfil específico, mas muito do que estava ali prestava e outras técnicas que foram trazidas com o ensino moderno, a gente viu que muita coisa não prestava porque não melhorou em nada, então tem que ser uma coisa casada e entremeada e um pouco mais calmamente evoluída porque se não a coisa não anda (E5).

Quando eu digo um projeto coerente é aquele que a gente prevê resultados, porque por exemplo, é um exemplo ridículo que nunca chegou a..., se eu dizer porque que a gente oferece ao aluno, um cara pra pintar a casa de azul, que diferença vai ter o cara ter uma casa pintada de azul ou uma casa pintada de branco, é um exemplo ridículo, mas que são projetos que passam de novo por instâncias que vão ver a viabilidade daquilo e a realidade daquilo surtindo efeito decente por que senão, não tem cabimento, então são projetos que priorizam conteúdo e prática, que ele aprende o que pode fazer na sociedade, que ele aprende o benefício que ele possa trazer, que essa é a grande vertente, a grande diretriz que equilibra e baseia a escolha desses projetos (E4)

Junto com as demandas por inovação há as constantes cobranças por resultados, principalmente imediatos. Isso foi demonstrado nos controles de monitoramento das atividades docentes e das métricas de gestão.

As pressões que influenciaram a abertura de capital estavam relacionadas à manutenção de sua posição no mercado atual e a abertura a novos mercados, tendo em vista que a tendência era a presença de grandes *players* no ensino superior privado. Além disso, surgiu a necessidade de buscar uma sociedade para auxiliar a gestão da Alfa, conferindo suporte para o desenvolvimento de uma gestão profissional, redução de custos e investimentos em novas fontes. Desta forma, considera-se que houve mudanças substanciais na gestão da Alfa. A narrativa abaixo expressa ao desafio de manter o equilíbrio entre a busca de inovações e a manutenção da qualidade em grande escala:

A Alfa tem um sistema de qualidade maduro, profissional, sério, que se preocupa muito com o cliente, vamos chamar assim, para dá uma resposta, dá um nível de serviço alto, adequado, e que a gente consiga ser eficiente nessa resposta. A gente não esconde, por ser grande a gente sabe que tem erros, mas melhor do que erros a gente tem os processos para corrigi-los. É um processo contínuo, de qualidade, uma de nossas metas, o objetivo maior é sermos grandes em quantidade e qualidade, não ser

duas palavras que são opostas, mas sim duas coisas que tem que andar de mãos dadas e esse é o grande desafio, ter qualidade com quantidade (E6).

EAD em baixa escala não funciona, eu só vou poder radicalizar o meu modelo quanto maior eu for. Hoje nós temos 100 polos, teremos 800 daqui cinco anos. Os polos são de parceiros. Eu quero escala, se não tiver escala, não roda (E3).

A IES tem o desafio de ofertar um serviço educacional com qualidade em larga escala, que para os entrevistados são elementos complementares. O retorno da operação em larga escala possibilita o reinvestimento em inovações e melhoria da qualidade da oferta aos alunos.

Durante as observações e entrevistas foi mencionada a preocupação com a lucratividade do negócio EAD, a qual está alinhada com a qualidade de ensino. Isso pode ser originário pela regulação do MEC, especialmente nas avaliações de reconhecimento de curso, credenciamento de polos e ENADE:

Porque, no meu ponto de vista, se você perceber, os indicadores que tem pros coordenadores é, atuação do coordenador, se é suficiente, insuficiente ou excelente, quer dizer, subjetividade total, experiência profissional de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador, esse é objetivo porque a gente tem que dizer quantos anos ele tem, mas os professores aqui estão a milhões de anos, isso eles tem, regime de trabalho do coordenador, carga horária de coordenação do curso, titulação do corpo docente, pra ser coordenador, eu acho que você tem que ser coordenador gestor, não adianta você só ter a visão do curso aqui e esquecer que o curso participa de ENADE, esquecer se por acaso o curso tirar um conceito 2 identificar de onde veio esse conceito 2, conhecer o curso a fundo, as disciplinas dos semestres, se ele q acompanha a performance dos cursos dele, isso é um coordenador gestor (E8).

Então, o que vai fazer o sucesso não é só o preço baixo, é o preço viável pra você ter aluno, pra você ter boa formação e lá no final do seu curso, o MEC que é nosso avaliador, que ele seja reconhecido, então o egresso dele é o DNA do curso, então quem vai fazer esse curso de pós, de final de curso, essas provas, esses exames do MEC, o ENADE hoje é o provão de 10 anos (E2).

As pressões identificadas promoveram a reconfiguração dos recursos da Alfa, pois geraram a necessidade de aperfeiçoamento de sua forma de gestão (*exploitation*) e sua renovação para consolidação no ensino superior privado (*exploration*). As pressões relacionadas aos meios de configuração são sintetizadas no quadro a seguir:

QUADRO 17 – PRESSÕES QUE INFLUENCIARAM AS ATIVIDADES DE *EXPLORATION* E *EXPLOITATION* NO EVENTO 2

<i>Exploitation</i>	<i>Exploration</i>
<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Pressões para aperfeiçoar os mecanismos de gestão da Alfa. ⟨ Pressões para utilização eficiente dos recursos ⟨ Pressões para refinamento de habilidades e capacidades profissionais atuais ⟨ Pressões para atender clientes atuais 	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Pressões para garantir a sobrevivência diante da configuração do setor educacional privado. ⟨ Pressões para busca por inovações que promoverão renovação no futuro. ⟨ Pressões para criação de novos produtos e serviços. ⟨

⟨ Pressões para melhoria de produtos e serviços atuais	⟨ Pressões para criação de novos mercados.
--	--

FONTE: Elaboração da autora com base em MORRIS (2008).

A abertura de capital permitiu à Alfa um aporte financeiro para que se consolidasse entre os concorrentes do setor. Esse processo fez com a IES investisse em potenciais aquisições e novas unidades, mas também promoveu a expansão e manutenção de unidades existentes para reforço de sua identidade de marca. Isso reflete que o processo se deu por meio de duas frentes: *exploration* e *exploitation* (RAISCH; BIRKINSHAW, 2008; LUBATKIN *et al.*, 2006; BENNER; TUSHMAN, 2003; TUSHMAN; O'REILLY, 1996; MARCH, 1991).

O *exploration* permitiu a inserção em novos mercados a partir das aquisições que incorporaram novos negócios à IES, a exemplo da aquisição do preparatório para concursos públicos e a editora que era uma das forças de uma das unidades adquiridas. Já o *exploitation* possibilitou o investimento na melhoria dos produtos existentes como os investimentos que impulsionaram o crescimento do EAD.

No caso estudado foi identificada a interação entre *exploration* e *exploitation*. O processo de aquisições de novas unidades permitiu que os produtos educacionais já existentes fossem ofertados em novos mercados. Esse equilíbrio evidencia a presença da ambidestria nos processos de renovação de recursos/capacidades (FARJOUN, 2010; KATILA; AHUJA, 2002; KNOTT, 2002).

5.3.3 Síntese do Evento 2

A abertura de capital foi iniciada pela percepção das mudanças ocorridas no ambiente do setor de ensino superior privado e necessidade de profissionalização da gestão da Alfa, tendo em vista que esta se desenvolveu e cresceu dentro de uma base de gestão familiar e a partir da visão de seu empreendedor. Nessa fase, seu fundador entendeu que para sobreviver e continuar a crescer a empresa deveria investir na profissionalização da gestão.

Para aproveitar essa oportunidade a empresa passou por um processo de preparação para a abertura de capital com o auxílio de uma consultoria. Desta forma, a Alfa começou a desenvolver mecanismos de gestão e sistemas de controle gerenciais e acadêmicos. Após a oferta pública das ações na bolsa de valores a IES passou a receber várias propostas de sociedade.

Mais uma vez a figura do dono foi decisiva no processo de escolha dos sócios, pois este buscava sócios que pudessem contribuir com a gestão do negócio. Aos poucos o fundador transferiu o controle da Alfa para o fundo investidor, que havia adquirido 20% de suas ações, até que em 2010 vendeu todas as ações. Assim, a Alfa passou a não ser mais controlada por um único dono. Neste momento, estabelece-se o relacionamento com os investidores.

A abertura de capital conferiu mudanças significativas na IES, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de uma cultura voltada aos resultados. Assim, a cúpula estratégica teve como principal função disseminar essa visão aos demais participantes. Essa mudança de postura se refletiu também nos recursos de sistemas e procedimentos com a adoção de mecanismos de avaliação e controle para funcionários e alunos, além da implantação de um programa de remuneração variável para docentes e área administrativa. Outro aspecto compartilhado é o alinhamento entre a perspectiva de ensino e gestão para o alcance dos resultados. Percebe-se uma ênfase na preocupação prioritariamente com a gestão de resultados em relação às questões pedagógicas voltadas ao ensino, embora os entrevistados tenham mencionado o alinhamento entre gestão e ensino.

A estrutura organizacional possibilitou o compartilhamento dessa nova orientação, pois segundo os entrevistados a estrutura não é engessada, facilitando a comunicação entre os vários níveis organizacionais e o trabalho em equipe. Diante dos desafios do dia a dia do trabalho, o sentido é construído coletivamente de maneira informal. Destaca-se que o processo de construção de sentidos ocorre na cúpula estratégica, embora os agentes de nível intermediário participem de sua disseminação para os outros níveis organizacionais. Apesar dessa interação, o sentido é construído dentro de uma perspectiva de *sensegiving*.

Do ponto de vista das capacidades dinâmicas e *sensemaking*, durante o evento 2, verificou-se que este processo permitiu a identificação e aproveitamento das oportunidades advindas do processo de abertura de capital, construindo o sentido do que estava acontecendo no setor (MAITLIS; CHRISTIANSEN, 2014). A partir do *sensemaking* houve a redução da ambiguidade diante da mudança da orientação de uma gestão familiar para uma gestão profissional e voltada a resultados (ROULEAU; BALOGUN, 2011; WEICK, SUTCLIFFE E OBSTFELD, 2005).

A Alfa tem como uma de suas características a inovação, a busca pelo alcance de resultados, que no evento 2 vem à tona por meio de investimentos na criação da diretoria de inovação, criação da diretoria de educação continuada voltada a novos mercados e investimentos na modalidade a distância.

Para fomentar essas mudanças a IES necessitou desenvolver processos e rotinas de busca ou inovação por meio da atenção às necessidades do mercado e aos movimentos da concorrência. A cúpula estratégica tem o papel de monitorar as oportunidades do ambiente, por meio do setor de inteligência de mercado da IES. Os demais gestores (coordenadores de área e coordenadores de curso) também são incentivados a acompanhar os movimentos da concorrência, mas a tomada de decisão continua sob a responsabilidade da diretoria.

Sobre o processo de inovação, a Alfa estimulou seus funcionários a contribuírem com sugestões de mudanças e melhorias em seus processos e desenvolvimento de produtos. Há canais formais de sugestões e a estrutura organizacional facilita a interação entre agentes de diversos setores e níveis hierárquicos envolvidos nas mudanças.

No evento 2 do Caso Alfa também foi possível identificar as práticas que estão relacionadas ao desenvolvimento de capacidades relativas às capacidades dinâmicas, as quais estão enumeradas no quadro a seguir:

QUADRO 18 – PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES NO EVENTO 2

Desenvolvimento de capacidades dinâmicas	Práticas identificadas
Busca de oportunidades (<i>sense</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Análise do mercado de ensino superior privado ⟨ Prospecção de investidores e parceiros
Aproveitamento de oportunidades e aquisição de recursos (<i>seize</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Preparação para abertura de capital ⟨ Aproveitamento da experiência dos sócios ⟨ Desenvolvimento de uma cultura de resultados ⟨ Desenvolvimento de sistemas de monitoramento e controle ⟨ Desenvolvimento de um sistema de remuneração variável ⟨ Busca de equilíbrio entre ensino e gestão

FONTE: Elaboração da autora com base em JANTUNEN; ELLONEN; JOHANSSON, 2012; KUULUVAINEN, 2012).

As práticas de busca de oportunidades identificadas se referem à análise da configuração do ensino superior privado e a prospecção de investidores e parceiros para dar suporte à gestão da Alfa. Essas práticas refletem o monitoramento e a interpretação do fundador e gestores sobre o ambiente para o aproveitamento da oportunidade de abertura de capital.

A busca de oportunidades no mercado de ensino superior privado reflete a atenção às mudanças desse ambiente, com a inserção de capital estrangeiro e o domínio do mercado por grandes grupos educacionais. Desta forma, a Alfa precisou se organizar para garantir sua competitividade no mercado e se mostrar atrativa aos investidores.

Após a abertura de capital e a entrada do fundo investidor houve uma transformação na gestão da IES com o desenvolvimento de sistemas de monitoramento de resultado e sistemas de remuneração varável que reforçam a cultura de comprometimento com os resultados.

As práticas de aproveitamento de oportunidades e aquisição de recursos retratam os esforços de preparação para a abertura de capital e a profissionalização da gestão. Essas práticas necessitaram ser disseminadas para a construção de um sentido compartilhado sobre a nova orientação de valorização de resultados e o equilíbrio entre ensino e gestão.

A reconfiguração de recursos no processo de capacidades dinâmicas, sob a perspectiva da ambidestria organizacional, foi avaliada a partir dos modos de transformação dos recursos e seus resultados. O quadro a seguir apresenta as mudanças ocorridas no processo de reconfiguração dos recursos durante o evento 2.

QUADRO 19 – RECONFIGURAÇÃO DE RECURSOS NO EVENTO 2

Recursos	Mudanças
Recursos tangíveis	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Recursos financeiros para aquisição de novas unidades/instituições e manutenção das unidades existentes.
Recursos de conhecimento, habilidades e experiências.	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Investimento em capacitação de funcionários sobre modelos de ensino e modelos de gestão ⟨ Utilização dos conhecimentos dos funcionários em relação à propostas de inovação
Recursos de sistemas e procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Criação de sistemas de controle de resultados (acadêmicos e de gestão) ⟨ Criação de sistemas de controle e monitoramento de desempenho de pessoal ⟨ Criação de sistemas de remuneração variável
Recursos culturais e de valores	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Valores de equilíbrio entre gestão e ensino ⟨ Agilidade nos processos ⟨ Valorização da meritocracia e resultados
Recursos de redes de relacionamentos	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Expansão de rede de unidades por meio de aquisições e parcerias ⟨ Relacionamento com acionistas e investidores ⟨ Valorização da marca Alfa na cidade sede
Recursos importantes para mudança	<ul style="list-style-type: none"> ⟨ Atenção à análise do ambiente interno e externo ⟨ Disposição para mudar ⟨ Comprometimento com resultados ⟨ Facilidade de comunicação ⟨ Recursos financeiros para investimentos em novos projetos

FONTE: Elaboração da autora com base em Mills *et al.* (2002) e dados da pesquisa de campo.

Apesar da percepção dos entrevistados as mudanças serem avaliadas como incrementais, uma vez que a Alfa sempre teve como característica a inovação, estas mudanças trouxeram reflexos significativas em aspectos culturais e de gestão, principalmente no que se refere às aquisições de novos negócios.

Acredita-se que a não percepção das tensões entre *exploration* e *exploitation* por parte dos entrevistados pode ter sido influenciada pelo processo de construção e compartilhamento de sentidos sobre a abertura de capital, e por ser uma IES privada que necessita constantemente inovar para manter sua posição no mercado.

A análise do caso 2 permite concluir que há um equilíbrio entre os meios de reconfiguração no processo de capacidades dinâmicas. Essa relação se apresenta adequada em relação às práticas de aproveitamento das oportunidades que se refletem na cultura voltada aos resultados, visão compartilhada e recompensas (O'REILLY; TUSHMAN, 2008; JANSEN *et al.*, 2008). Da mesma forma, a satisfação e integração da equipe possibilita o alinhamento entre *exploration* e *exploitation*.

Ao longo deste trabalho foi evidenciado que o processo de capacidades dinâmicas, *sensemaking* e ambidestria organizacional são interligados. Assim, a próxima seção trata a integração entre estas categorias.

5.4 PROCESSO DE CAPACIDADES DINÂMICAS, *SENSEMAKING* E AMBIDESTRIA ORGANIZACIONAL NO CASO ALFA

Ao longo de sua história, Alfa cresceu de forma contínua. De faculdade se tornou universidade, expandiu sua atuação para todas as regiões do Brasil, desenvolveu a modalidade EAD, abriu capital na Bolsa de Valores e empreendeu uma série de aquisições de outras instituições. Sua trajetória proporcionou sua consolidação entre as maiores instituições em números de alunos, rendendo-lhe alguma vantagem competitiva em um ambiente de intensa concorrência. Para que isso fosse concretizado a organização necessitou modificar suas operações e rotinas para realizar as mudanças necessárias (ZOLLO; WINTER, 2002).

Assim, a Alfa promoveu renovações para atender às necessidades do mercado e suas demandas internas. Seu fundador, desde a constituição da Alfa até sua saída em 2010, foi um dos impulsionadores dos movimentos de renovação da IES, a partir de sua capacidade de análise e aproveitamento das oportunidades. O papel do fundador na criação do ambiente de negócios (PENROSE, 1959; TEECE, 2009) e o compartilhamento de sua visão possibilitou o comprometimento de outros agentes com a melhoria dos processos e criação de novos produtos educacionais (PANDZA; THORPE, 2009), e marcou a cultura da organização voltada à inovação. A construção de sentidos se deu a partir do *sensegiving*.

Não houve uma influência linear do dinamismo ambiental sobre o desenvolvimento de capacidades (ROMME; ZOLLO; BERENDS, 2010; SCHREYOGG; KLIESCH- EBERL, 2007), pois outros fatores influenciaram, tais como a história da organização (ROMME; ZOLLO; BERENDS, 2010; AREND; BROMILEY, 2009; TEECE, 2009) e as próprias iniciativas e anseios dos gestores desta organização, especialmente seu fundador.

As iniciativas de renovação até a abertura de capital e fim da gestão familiar eram baseadas na percepção de seu fundador, muitas vezes sem uma análise aprofundada do mercado e alinhamento com as estratégias organizacionais, o que gerava dificuldades na gestão da IES e poderia causar danos à sua continuidade. Por esse motivo, a gestão foi compartilhada com um fundo investidor, e, posteriormente, a família que deu início à Alfa saiu completamente da empresa, visto que esta não era mais a empresa que o fundador criara.

Apesar da saída da base de gestão familiar da Alfa, nas narrativas dos entrevistados, bem como no ambiente físico da instituição, foi possível perceber a valorização de sua trajetória em vídeos institucionais que são transmitidos diariamente na TV corporativa, na identidade visual da IES, onde consta a linha do tempo e a evolução do crescimento da Alfa desde 1959 até os dias atuais. Dentro da perspectiva de capacidades dinâmicas, a história influencia o futuro da organização e conduz seus processos de mudança nas organizações (TEECE; PISANO, 1994; TEECE; PISANO; SHUEN, 1997; SCHREYOGG; KLIESCH- EBERL, 2007). Vale ressaltar que a maioria dos entrevistados, mesmo aqueles que não participaram ativamente dos eventos identificados, destacam a trajetória histórica da Alfa e sua contribuição para os resultados organizacionais da atualidade.

Quanto ao primeiro evento, o qual se refere à implantação da modalidade EAD na IES, o contexto da oferta deste tipo de curso se caracterizou pela competição em nível nacional, com investimentos na capilarização da rede de polos de apoio presencial e em marketing para atração de alunos, visando o aumento dos ganhos em escala. As narrativas evidenciaram a presença de capacidades dinâmicas suportadas pelo monitoramento do ambiente e pelo atendimento das necessidades do mercado (TEECE; PISANO, 1994; TEECE; PISANO; SHUEN, 1997; ZAHRA; GEORGE, 2002), mediando a percepção dos atores a respeito da dinamicidade do mercado e o comportamento perante a concorrência. Embora documentos institucionais e as narrativas dos entrevistados apresentem a inclusão social possibilitada pela oferta de ensino a distancia a regiões não atendidas por instituições presenciais, evidencia-se que a entrada nesse mercado se deu por seu potencial lucrativo.

O mercado de EAD apresenta baixo custo por aluno e alta lucratividade devido à escala da operação. Contudo, necessita de investimentos significativos em recursos de infraestrutura tecnológica e de rede de parceiros para suportar a oferta e possibilitar os ganhos em escala. Esses fatores conferiram agilidade à organização e capacidade de se antecipar à concorrência (MORRIS *et al.*, 2009).

Ainda sobre o mercado, as narrativas e as observações da pesquisa de campo evidenciaram o entendimento do EAD como um produto, um dos que possuem maior crescimento na IES. Percebe-se que há a presença de uma lógica de mercado contrária à ideia tradicional de não se vincular ensino à gestão financeira ou mesmo à própria administração, advinda da tradição dos estudos na área de educação no Brasil (TAKAHASHI, 2007). Após a abertura de capital, evento 2, a Alfa mudou de um modelo de gestão familiar e filantrópica para um modelo de gestão empresarial, suportado por mudanças nos valores voltados a resultados e pela necessidade de oferecer um produto diferenciado e de qualidade em relação a concorrência, tendo em vista a facilidade de transferência dos alunos para a outras IES.

Assim, as narrativas tratam da visão do aluno enquanto cliente, o que evidencia a absorção da lógica de mercado. Estes dados mostram que há indícios de correspondência entre capacidades dinâmicas e modelos de negócio, pois inovações podem alterar a forma de gestão existente. Porém, novos estudos teóricos e empíricos são necessários para investigar e sustentar esta relação.

A partir da análise das práticas de monitoramento do ambiente e de aproveitamento de oportunidades, bem como do processo de uso destas capacidades, foi possível analisar como o *sensemaking* norteia as decisões e ações. Durante o curso da história da Alfa o *sensemaking* foi orientado a partir da interpretação preferida da realidade construída pelo fundador, ou seja, por meio do *sensegiving* (GIOIA; CHITTIPEDDI, 1991). O *sensemaking* atua na redução da ambiguidade diante da mudança.

Na análise dos eventos 1 e 2, apesar da lógica de construção de sentido ser baseada em *sensegiving*, esse processo auxiliou no entendimento e comprometimento com as mudanças (WEICK, 2001; WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005; PANDZA; THORPE, 2009), a exemplo das palestras para anúncio e explicação das mudanças, e a visita do presidente aos setores para comemoração de resultados. Esse fato reforça as ações de monitoramento do mercado e identificação de oportunidades. Além disso, o compartilhamento de significado (PANDZA; THORPE, 2009; ROULEAU; BALOGUN, 2011; MAITLIS; CHRISTIANSEN, 2014) e a comemoração pelos bons resultados proporcionaram o comprometimento com a

implantação de mudanças para atendimento das necessidades internas e externas. Ressalta-se que, além das interações, há ferramentas de gestão que intensificam a construção de sentidos em torno do alcance de resultados, tais como o sistema de remuneração variável para docentes e administrativos, em que a remuneração está atrelada à contribuição para os resultados da organização.

Os resultados enfatizam o balanceamento entre as práticas de monitoramento do ambiente e do contexto organizacional (KUULUVAINEN, 2012; JANTUNEN; ELLONEN; JOHANSSON, 2012). Assim, o processo de busca e identificação foi desenvolvido também a partir das necessidades internas (ZAHRA; SAPIENZA; DAVIDSSON, 2006), expressando que pode ocorrer de forma intencional a partir da ação dos agentes (HELFAT *et al.*, 2007).

No setor educacional os ocupantes de cargos estratégicos, a exemplo de diretores de ensino, coordenadores de área/escolas/faculdades, geralmente são responsáveis pela mobilização de recursos, integração, coordenação de atividades para o aproveitamento de uma oportunidade. Apesar destes atores realizarem a análise do mercado do ponto de vista dos modelos adotados pela concorrência, no caso da Alfa o monitoramento do ambiente, no que se refere à inserção em novos mercados, é realizado pelo departamento de inteligência de mercado e a tomada de decisão ocorre em nível de diretoria executiva.

Ademais, a área de inteligência é responsável pelas inovações no ambiente virtual de aprendizagem, e o fato de estarem todos no mesmo espaço físico e sem divisórias facilita a comunicação entre a equipe (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Dessa forma, as mudanças são discutidas no dia a dia do trabalho com os pares (REGNER, 2008). Contudo, as decisões de mudança eram direcionadas pela diretoria executiva.

Nesse sentido, a pesquisadora observou que, independente do cargo ocupado, nas narrativas dos indivíduos que tem relacionamento mais próximo com a diretoria executiva, há mais elementos que trazem seu papel na identificação e aproveitamento de oportunidades, a exemplo dos entrevistados 2, 3 e 9, do que em outros (entrevistados 4, 5, 6, 7 e 8) com relacionamento mais distante. Apesar de todos serem gestores de suas unidades, as quais englobam a gestão e operação das disciplinas *on line* e cursos de suas áreas (humanas, exatas, gestão, direito e licenciaturas), a identificação das oportunidades e a proposta de mudanças ocorrem também em um nível interno, embora a abertura com as áreas estratégicas exista.

Portanto, o processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas da Alfa parece ocorrer a partir da interação de múltiplos atores (REGNER, 2008). As oportunidades são prospectadas a partir da análise do ambiente, avaliação dos modelos presentes na concorrência,

onde setores de inteligência competitiva e marketing apoiam os processos de avaliação de novos mercados e oportunidades externas, enquanto que os gestores de ensino são responsáveis pela identificação e aproveitamento das oportunidades internas, bem como a mobilização de recursos e processos de transformação para que as mudanças sejam implantadas.

A partir da definição de capacidades dinâmicas adotada, percebe-se que a Alfa integrou, reconfigurou e buscou fontes de obtenção de recursos para criar mudanças, as quais foram significativas quando comparadas ao início da instituição (EISENHARDT; MARTIN, 2000). Tais mudanças aconteceram a partir da convergência de ações de várias agentes (ZOLLO; WINTER, 2002, REGNER, 2008), uma vez que apesar da influência do fundador, foi necessário apoio e comprometimento da equipe. Vale lembrar que na análise do processo de capacidades dinâmicas foram considerados como agentes todos os indivíduos pesquisados atuantes no processo, o que não quer dizer que estes são tomadores de decisão.

Durante a análise dos eventos foi possível identificar que o monitoramento do ambiente e aproveitamento de oportunidades no processo de capacidades dinâmicas é realizado por indivíduos e grupos. Nos eventos analisados, a figura do fundador enquanto indivíduo apresentou mais força na identificação das oportunidades, contudo ocorreu a interação entre os diversos indivíduos para sustentar o processo de renovação (REGNER, 2008). Caso contrário, ela não teria acontecido. A partir das interações sociais, por meio de encontros formais e informais, ocorreu a detecção de novas oportunidades, bem como seu aproveitamento (ADNER; HELFAT, 2003). É por meio dessa interação que ocorre a retroalimentação desse processo, fundamental uma vez que as capacidades dinâmicas implicam em rotinas de *sense* e *seize*.

Dessa forma, as práticas de aproveitamento de oportunidades e aquisição de recursos (JANTUNEN; ELLONEN; JOHANSSON, 2012; KUULUVAINEN, 2012) se referem aos investimentos na capacitação de recursos humanos, no desenvolvimento de sistemas, controles e ferramentas de gestão e no desenvolvimento de uma cultura de resultados, além da posse de recursos financeiros para sustentar o processo de renovação, conforme sintetizado no quadro a seguir:

QUADRO 20 – PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DINÂMICAS DA ALFA

Desenvolvimento de capacidades dinâmicas	Práticas identificadas
Busca de oportunidades (sense)	<ul style="list-style-type: none"> < Acompanhamento das mudanças da legislação < Acompanhamento e avaliação dos modelos de ensino das IES concorrentes < Implantação das disciplinas em 20% < Pesquisa com alunos < Análise do mercado de ensino superior privado < Prospecção de investidores e parceiros
Aproveitamento de oportunidades e aquisição de recursos (seize)	<ul style="list-style-type: none"> < Aproveitamento da legislação para oferta de disciplinas de 20% < Decisão de ofertar disciplinas <i>on line</i> < Gestão sistemas acadêmicos e ambiente virtual de aprendizagem < Contratação de profissionais com <i>expertise</i> na área de EAD < Preparação para abertura de capital < Aproveitamento da experiência dos sócios < Desenvolvimento de uma cultura de resultados < Desenvolvimento de sistemas de monitoramento e controle < Desenvolvimento de um sistema de remuneração variável < Busca de equilíbrio entre ensino e gestão

FONTE: Elaboração da autora com base em JANTUNEN; ELLONEN; JOHANSSON, 2012; KUULUVAINEN, 2012).

Sobre a reconfiguração de recursos, o lançamento das disciplinas de 20% a distância serviu de teste-piloto para a criação de um novo serviço, a oferta de cursos a distância, cuja base de conhecimento fundamentou as novas alterações. Diferente das considerações propostas por Al-Aali e Teece (2014), não houve abandono da oferta de cursos presenciais, e sim uma renovação dos recursos para uma nova oferta em paralelo, pois a inclusão das disciplinas de 20% se tornaram uma prática cada vez mais presente no ensino presencial de Alfa. Da mesma forma, após a abertura de capital ocorreram mudanças que contribuíram para a sistematização dos processos com inovações voltadas para o comprometimento aos resultados, tendo em vista que antes os processos eram direcionados sob a perspectiva do empreendedor (fundador) configurando uma gestão familiar.

Se no primeiro evento a mudança esteve associada a uma nova modalidade de ensino (âmbito acadêmico), no segundo evento a mudança esteve mais associada à gestão (âmbito administrativo).

O processo de reconfiguração de recursos (*reconfiguring*) se deu por meio da alteração, combinação, proteção e reconfiguração dos ativos tangíveis e intangíveis (TEECE, 2009). Em síntese, na Alfa as práticas de reconfiguração de recursos se referem às aquisições de instituições, contratações de profissionais referência em suas áreas de atuação, testes-pilotos e lançamento de novos produtos, avaliação de materiais didáticos para correções e melhorias,

ferramentas de controle, que apresentam estratégias e práticas diferenciadas, grupos de discussão, cultura voltada a resultados e papel da liderança no estímulo à mudança. O quadro a seguir apresenta os resultados da reconfiguração de recursos da Alfa:

QUADRO 21 – RECONFIGURAÇÃO DE RECURSOS DURANTE O PROCESSO DE CAPACIDADES DINÂMICAS DA ALFA

Recursos	Mudanças
Recursos tangíveis	<ul style="list-style-type: none"> < Criação da sede do NEAD < Criação de polos presenciais nas unidades da Alfa < Infraestrutura tecnológica para oferta de EAD < Recursos financeiros para aquisição de novas unidades/instituições e manutenção das unidades existentes.
Recursos de conhecimento, habilidades e experiências.	<ul style="list-style-type: none"> < Contratação de profissionais com experiência em EAD < Criação de um modelo próprio de EAD com base no conhecimento acumulado < Experiência de projetos-piloto para avaliação de novos modelos e ferramentas < Utilização dos conhecimentos dos funcionários em relação à propostas de inovação < Investimento em capacitação de funcionários sobre modelos de ensino e modelos de gestão
Recursos de sistemas e procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> < Desenvolvimento de rotinas de monitoramento da atividade docente (tutoria) < Desenvolvimento de processos de avaliação de materiais didáticos < Criação de sistemas de controle de resultados (acadêmicos e de gestão) < Criação de sistemas de controle e monitoramento de desempenho de pessoal < Criação de sistemas de remuneração variável
Recursos culturais e de valores	<ul style="list-style-type: none"> < Inserção da cultura de EAD < Presença da cultura de inovação < Inserção da cultura de resultados < Equilíbrio entre gestão e ensino < Agilidade nos processos
Recursos de redes de relacionamentos	<ul style="list-style-type: none"> < Força da marca Alfa para oferta de EAD < Parcerias para a credenciamento de polos nas unidades da Alfa < Relacionamento com o MEC < Expansão de rede de unidades por meio de aquisições e parcerias < Valorização da marca Alfa < Expansão de rede de unidades por meio de aquisições e parcerias < Relacionamento com acionistas e investidores
Recursos importantes para mudança	<ul style="list-style-type: none"> < Atenção à análise do ambiente interno e externo < Disposição para mudar < Comprometimento com resultados < Facilidade de comunicação < Repertório de conhecimentos da equipe < Recursos financeiros para investimento em novos projetos

FONTE: Elaboração da autora com base em Mills *et al.* (2002) e dados da pesquisa de campo.

Na etapa de análise da reconfiguração de recursos foi identificada a capacidade de ambidestria organizacional na seleção dos modos de mudança. Embora a Alfa tenha a inovação como uma das principais características, na pesquisa não foram identificados confrontos entre as demandas de *exploration* e *exploitation*, por isso talvez seja possível considerar que a organização estudada seja ambidestra e consegue equilibrar essas demandas (FARJOUN, 2010; KNOTT, 2002; KATILA; AHUJA, 2002; GÜTTEL; KONLECHNER, 2007; O'REILLY; TUSHMAN, 2013). Esse equilíbrio ocorreu de forma repetida e intencional pela ação de seus agentes na reconfiguração (ANDRIOPOULOS; LEWIS, 2009; O'REILLY; TUSHMAN, 2008; JANSEN *et al.*, 2008). Assim, cabe analisar as razões desta capacidade de ambidestria.

Uma das razões desta capacidade pode ser a estrutura organizacional da Alfa que proporciona facilidade de comunicação e de interação entre os setores, e estruturas orgânicas promovem a conciliação entre os esforços de *exploration* e *exploitation* (TUSHMAN *et al.*, 2010; ANDRIOPOULOS; LEWIS, 2009; RAISCH *et al.*, 2009; JANSEN *et al.*, 2008; SMITH; TUSHMAN, 2005). As mudanças nos recursos foram significativas, especialmente nos aspectos culturais, pois houve uma transição de organização familiar para organização de capital aberto. Dessa forma, o *sensemaking* pode ter contribuído na minimização das tensões entre as formas de mudança, fazendo com que os funcionários não as tenham percebido como mudanças radicais, embora tenham sido.

Uma segunda razão pode estar associada a aspectos comportamentais. Entre os elementos que suportam o processo de capacidades dinâmicas da Alfa, destacam-se os comportamentos e habilidades para a mudança, processos e rotinas de busca e inovação e mecanismos de aprendizagem e gestão do conhecimento (MEIRELES; CAMARGO, 2014) e as práticas de capacidades dinâmicas (JANTUNEN; ELLONEN; JOHANSSON, 2012; KUULUVAINEN, 2012).

Os comportamentos e habilidades de mudança identificados nas narrativas dos entrevistados se referem ao entendimento da mudança como algo natural e corriqueiro, o qual está alinhado com os achados de Andreeva e Chaika (2006) e Meireles e Camargo (2014). A mudança é tida como uma rotina dentro da organização, é algo natural que garante sua renovação, e o comportamento de lealdade e confiança das pessoas (MEIRELLES; CAMARGO, 2014; AUGIER; TEECE, 2008; 2009) diante da mudança garante a sua implantação. Talvez esta característica seja mais comum em uma IES do setor privado do que IES do setor público, o que novos estudos poderão investigar.

As capacidades dinâmicas representam um fenômeno organizacional que se dá por meio da interação, normas e valores compartilhados (MACLEAN; MACINTOSH; SEIDL, 2015; REGNER, 2008; EINSENHARDT; MARTIN, 2000), e é fomentado pelos diversos agentes em sua função de identificar e aproveitar as oportunidades (KOR; MESKO, 2013; MASDSEN, 2010; AUGIER; TEECE, 2009; 2008; HELFAT *et al.*, 2007; ANDREEVA; CHAIKA, 2006). Dessa forma, o caso estudado evidenciou que a sinergia entre a equipe possibilita o comprometimento com as mudanças (O'REILLY; TUSHMAN, 2008; JANSEN *et al.*, 2008). Evidenciou também que este fenômeno não precisa ser exclusivamente analisado sob uma única perspectiva teórica, e até mesmo epistemológica. Como fenômeno de mudança, embora o conceito tenha nascido voltado ao contexto de grandes empresas inovadoras preocupadas em atender as necessidades do mercado, ele ocorre entre pessoas interagindo e compartilhando ideias e valores.

Alfa tem desenvolvido processos e rotinas que possibilitam a busca e identificação das oportunidades. Os processos e rotinas de busca e inovação se referem as ações que privilegiam analisar o contexto da organização para o fomento à inovação (MEIRELES; CARMARGO, 2014). Segundo esses autores, essas rotinas são evidenciadas a partir dos controles organizacionais, rotinas de pesquisa e discussão, *feedback* do cliente, padrões e projetos pilotos.

Os processos e rotinas de busca e inovação no caso da Alfa parecem servir de subsídio para alimentar o processo de identificação de oportunidades (TEECE, 2009). Esse processo de avaliação contínua, seja da satisfação dos alunos, do trabalho dos professores, do uso de indicadores organizacionais e das avaliações do MEC, parecem possibilitar que a organização aproveite as oportunidades (*seize*) e articule, integre e reconfigure suas capacidades (*transforming*) (TEECE, 2009). Pode-se verificar também que a transformação pode ocorrer independentemente de o intento estar alinhado a lógica do setor (educacional) ou não, voltada mais ao mercado (empresarial).

Outra razão é referente aos controles e estabelecimento de metas e a clareza com que estas são divulgadas. Na TV corporativa da área havia o quadro de metas em relação às entregas das ações de uma das IES adquiridas. Estavam demonstrados os indicadores, a meta, e se esta foi alcançada, superada ou não (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). Esta transparência na gestão por metas pode ter minimizado uma possível tensão advinda de mudanças no modo *exploration*. Da mesma forma, os processos de gestão do conhecimento e compartilhamento de informações (MEIRELLES; CAMARGO, 2014) possibilitam o equilíbrio entre *exploration* e *exploitation*.

Uma quinta razão que pode ter propiciado a capacidade de ambidestria é a relação entre a IES e os alunos, seja a partir do levantamento das necessidades dos consumidores por meio de pesquisas de mercado (JANTUNEN; ELLONEN; JOHANSSON, 2012) ou pela avaliação dos alunos sobre a qualidade do serviço/produto educacional (MEIRELLES; CAMARGO, 2014). Como a Alfa é uma organização de grande porte, muitos de seus funcionários estudam ou estudaram na IES. Isso facilita o processo de avaliação e o monitoramento do processo, que é alimentado pelos sistemas de informações. Esses processos permitem que a organização avalie constantemente suas práticas e possa ao mesmo tempo aperfeiçoar e renovar seus produtos educacionais (MARCH, 1991; GIBSON; BIRKINSHAW, 2004; O'REILLY, 2004).

Em suma, a estrutura organizacional, os relacionamentos interpessoais, os processos de busca e inovação, os sistemas de controle e a clareza na transmissão das metas parecem possibilitar que a Alfa se renove continuamente e consiga lidar com as tensões entre *exploitation* e *exploration*. Aqui evidencia-se a ambidestria organizacional como uma capacidade que atua na sustentação do equilíbrio das atividades de *exploitation*, a exemplo dos sistemas de controle que atuam no processo de avaliação, e *exploration*, ao mesmo tempo retroalimentam a partir da identificação de melhorias que podem vir a gerar inovações. Dessa forma, no caso estudado *exploration* e *exploitation* podem ser vistos como interdependentes (FARJOUN, 2010; KNOTT, 2002; KATILA; AHUJA, 2002).

Uma outra análise referente ao processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas foi possível em relação ao conhecimento e à aprendizagem organizacional. A IES Alfa possui uma universidade corporativa no mesmo prédio do NEAD. Durante uma das visitas às instalações foi relatado que ora eles (os entrevistados) ministram cursos para outros docentes, ora eles participam dos cursos como alunos, possibilitando o compartilhamento do conhecimento (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Além dos mecanismos acima citados, a Alfa tem investido na contratação de pessoas de referência em suas áreas de atuação, vindos de outras empresas. Essa ação promove a entrada de conhecimento prévio de outras organizações para a IES, o que reforça a necessidade do conhecimento para o processo de capacidades dinâmicas (ZOLLO; WINTER, 2002). Isso pode ser evidenciado pelo ingresso dos entrevistados 1 e 9 na Alfa. O entrevistado 1 tinha experiência na capacitação e produção de materiais didáticos para UAB, a partir de sua experiência de produção de conteúdo ingressou em 2006 na Alfa. O entrevistado 9, por sua vez, era empreendedor e pioneiro em EAD e sistemas de ensino para o ensino médio, era consultor em

várias instituições e fornecedor de EAD da Alfa, ingressando na IES em 2007. Na história dos eventos da Alfa também podem ser identificadas contratações de pessoas chave com conhecimento prévio sobre os processos e capacidade de impulsionar mudanças na organização. Desta forma, se buscou a profissionalização da IES.

Estas observações convergem com os trabalhos de Pavlou e El Sawy (2011), Cepeda e Vera (2007), Zollo e Winter (2002) e Sanchez e Heene (1997) ao relatarem que o conhecimento e aprendizagem fazem parte do processo de capacidades dinâmicas. Porém, novos estudos podem investigar esta relação em específico, incipiente ainda na literatura do tema.

A Alfa oferece suporte à geração de novas ideias como foi evidenciado na narrativa construída pelos entrevistados, a qual reforça que a inovação está no cerne de suas operações, portanto é um dos valores organizacionais. Em 2014 foi criada a Diretoria de Inovação, que visa integrar as iniciativas existentes e pensar nos ambientes do futuro. No que concerne à cultura de inovação, foi desenvolvido um portal de inteligência coletiva para que os colaboradores de todas as unidades da Alfa possam sugerir e desenvolver novos projetos, o que inclui o envolvimento de gestores e equipe (BOLETIM DE EDUCAÇÃO, 2016). Portanto, cultura organizacional tem relação com capacidades dinâmicas para além de uma categoria ou tipo de recurso e parece impactar em seu desenvolvimento de forma mais aprofundada do que a VBR parece supor. Alguns autores já destacaram isso, a exemplo de Patriotta (2003).

Alfa possui programas de inovação e setores cuja principal função é promover a inovação, tais como o Núcleo de Aceleração e Valorização da Alfa e a diretoria de inovação. Assim, o processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas é fomentado pelas pessoas, por meio da valorização e capacitação dos funcionários. Embora seja uma organização de capital aberto e informações sobre suas iniciativas estejam divulgadas aos acionistas e interessados, as narrativas de alguns entrevistados expressam que essas práticas não podem ser copiadas pela concorrência (EINSENHARDT; MARTIN, 2000), pois envolve a combinação e articulação de recursos físicas, sistemas e procedimentos, conhecimento, aspectos culturais, redes de relacionamento e recursos importantes para a mudança (MILLS *et al*, 2002).

De forma geral, ao analisar os processos de capacidades dinâmicas propostos por Meireles e Camargo (2014), Kuuluvainen (2012), Jantunen, Ellonen e Johansson (2012) e Teece (2009) em relação ao caso Alfa, percebe-se que os modelos apresentam os mesmos processos aqui identificados, apesar de utilizarem nomenclaturas diferenciadas.

Um ponto que chama a atenção é que as etapas do processo de capacidades dinâmicas não são estanques e interagem entre si, uma vez que os processos e rotinas de busca e inovação (MEIRELES; CAMARGO, 2014), reconfiguração de recursos (KUULUVAINEN, 2012; JANTUNEN; ELLONEN; JOHANSSON, 2012) se retroalimentam. Por exemplo, a reconfiguração de recursos realizada a partir de práticas de avaliação de materiais didáticos, testes-piloto, lançamento de novos produtos, grupos de discussão e ferramentas de controle propiciam e fomentam a identificação de novas oportunidades. Assim, o processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas pode ser considerado recursivo e social, onde atores de vários níveis hierárquicos interagem entre si (REGNER, 2008), e, logo, há necessidade de conceitos que expliquem a inter-relação entre as capacidades ou dimensões das capacidades dinâmicas.

Portanto, a partir da pesquisa empírica evidenciou-se que o *sensemaking* e a ambidestria organizacional são elementos componentes do processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas, e que ajudam a explicar como ocorre o processo de renovação de recursos e capacidades.

Em suma, os resultados apresentados contribuem para compreender o processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas por meio do *sensemaking* e ambidestria organizacional. A inserção do *sensemaking* confere uma perspectiva social à análise desse processo que na literatura não tem sido apresentada. Da mesma forma, o conceito de ambidestria contribui para entender como as mudanças são realizadas por meio de *exploration* e *exploitation*, o que está relacionado a aspectos relevantes como a cultura organizacional. O processo de capacidades dinâmicas da Alfa favoreceu o desenvolvimento de novas capacidades operacionais, a exemplo do gerenciamento do EAD, criação de novos processos, produtos e serviços (CEPEDA; VERA, 2007), ou seja, não se trata apenas de mudanças nos recursos, mas de um fluxo contínuo de transformação (HELFAT *et al.*, 2007).

Em geral, quanto às condições ambientais que podem precipitar o desenvolvimento de capacidades dinâmicas nas diversas organizações do setor educacional, cabe ressaltar que este pode ser considerado moderado, apesar de fortemente regulado, e com poucas mudanças significativas em suas políticas de atuação. Desse modo, o alto dinamismo ambiental não é uma condição para o desenvolvimento de capacidades dinâmicas no setor (SCHILKE, 2014; JIAO ALON; CUI, 2011; ZAHRA; SAPIENZA; DAVIDSSON, 2006; ZOLLO; WINTER, 2002; EISENHARDT; MARTIN, 2000). Contudo, o fato de ser moderado não descaracteriza a acirrada concorrência existente no setor, especialmente com a inserção de grandes empresas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas considerando o *sensemaking* e a ambidestria organizacional em uma IES privada ofertante de EAD. Neste sentido, as categorias do estudo são: capacidades dinâmicas, *sensemaking* e ambidestria organizacional.

A partir da definição de capacidades dinâmicas adotada, dentro de uma perspectiva interpretativa, entende-se que esse processo inclui a ação de agentes que, por meio da interação, monitoram o ambiente e identificam oportunidades, constroem e compartilham sentidos sobre os eventos (REGNER, 2008). É a partir do aproveitamento das oportunidades que a organização irá selecionar, por meio de seus indivíduos, os meios de reconfigurar seus recursos/capacidades. Dessa forma, para compreender o processo de capacidades dinâmicas foi incorporado o conceito de *sensemaking*, que está relacionada ao *sense* e *seize* e o conceito de ambidestria organizacional que, por sua vez, está relacionado ao processo de aproveitamento e reconfiguração (*reconfiguring*) (TEECE, 2009). A partir das lacunas identificadas na literatura e o problema de pesquisa proposto, elaborou-se o objetivo geral de pesquisa que foi **“analisar o processo de desenvolvimento das capacidades dinâmicas por meio do *sensemaking* e da ambidestria organizacional em uma IES privada ofertante de EAD”**.

Para responder o objetivo geral foi necessário estabelecer alguns objetivos específicos. O primeiro objetivo propôs **caracterizar o contexto organizacional e os atores na construção da narrativa sobre as mudanças ocorridas a partir da implantação do EAD e a abertura de capital da organização estudada**. A identificação e análise dos eventos permitiu uma aproximação longitudinal essencial para a compreensão do fluxo de transformação no processo de capacidades dinâmicas. Identificou-se que os eventos se interpõem entre si e, dessa forma, a análise não deve recair exclusivamente nos aspectos cronológicos, pois os eventos interagem entre si.

A adoção de uma perspectiva de processos (VAN DE VEN, 2007; LANGLEY, 1999) auxiliou na identificação da sequência de eventos que desencadearam os dois eventos estudados, permitindo compreender como se deu processo de construção de sentidos e as mudanças dos recursos da organização.

O segundo objetivo específico foi **analisar o processo de *sensemaking* durante os eventos implantação do EAD e abertura de capital na história da instituição de ensino**, partindo do pressuposto de que as capacidades dinâmicas envolvem a percepção das

necessidades de mudança, que se inicia com a busca e identificação de oportunidades, construção de interpretação e tomada de ação (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014; DAFT; WEICK, 1984). Foi identificado que o *sensemaking* faz parte do processo de identificação e aproveitamento de oportunidades a partir do monitoramento do ambiente. Durante os eventos, o *sensemaking* permitiu a redução da ambiguidade diante das mudanças, mudanças estas que promoveram a alteração da lógica de gerenciamento da organização e a criação de um novo serviço educacional, o ensino a distância.

A construção de sentidos do caso estudado foi permeada pelo *sensegiving*, dada a forte influência do fundador da Alfa sobre o monitoramento, interpretação e tomada de ação sobre os eventos (GIOIA; CHITTIPEDDI, 1991; WEICK, 2001; WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005; PANDZA; THORPE, 2009), gerando desta forma o comprometimento com as mudanças. Após a saída do fundador, a lógica do direcionamento do sentido continuou centrado na cúpula estratégica, com a participação ativa da presidência em cerimônias e eventos para construção e compartilhamento de sentidos sobre o comprometimento com resultados.

A construção de sentido sobre os eventos se deu de forma recursiva e por meio da interação entre múltiplos níveis hierárquicos. Os gestores do topo monitoram o ambiente e identificam as oportunidades compartilhando o sentido para as demais áreas e níveis organizacionais. A estrutura organizacional habilita essa interação por meio da facilidade de comunicação, assim gestores intermediários atuam na disseminação dos sentidos aos demais níveis (O'REILLY; TUSHMAN, 2008; JANSEN *et al.*, 2008).

Uma constatação relevante foi a da utilização de ferramentas de gestão para reforçar o *sensemaking* sobre os eventos, a exemplo da política de remuneração variável da organização. Nesse caso, essa política ajudou a reforçar a cultura de resultados que é repetidamente disseminada.

O terceiro objetivo específico refere-se a **analisar como ocorre a reconfiguração de recursos, a partir das decisões tomadas em relação as oportunidades identificadas, e as mudanças ocorridas na instituição de ensino**. Verificou-se que a reconfiguração de recursos promoveu alteração e criação de recursos físicos, recursos de conhecimento, habilidades e experiências, recursos de sistemas e procedimentos, mudanças em aspectos culturais, na rede de relacionamentos e em recursos importantes para mudança (MILLS *et al.*, 2002).

Destaca-se, especialmente, as mudanças nos aspectos culturais da organização, com a inserção de uma cultura voltada a resultados e o equilíbrio entre ensino e gestão. Sobre tais aspectos é possível concluir que há uma prioridade nos aspectos de gestão voltados ao mercado

em relação aos aspectos pedagógicos, embora a IES se preocupe com o alinhamento às diretrizes do MEC.

Sobre o modo como esses recursos foram configurados, as narrativas apresentam que ocorreram mudanças significativas em infraestrutura e nos aspectos culturais. Contudo, houve um equilíbrio entre os modos *exploration* e *exploitation*, pois ao mesmo tempo em que algumas novas possibilidades foram absorvidas explorando novos recursos por meio da experimentação (*exploration*), outras foram conduzidas envolvendo atividades de refinamento, eficiência, seleção e implementação e execução, onde recursos existentes foram mantidos. Assim, a reconfiguração de recursos ocorreu por meio da capacidade organizacional de lidar com as tensões entre o novo e o conhecido.

No caso estudado se evidencia o equilíbrio entre os modos de mudança *exploration* e *exploitation*, assim a organização pode ser considerada ambidestra no período temporal analisado. O *exploration* possibilitou criação de novos recursos, sendo este sustentado pelo processo de refinamento do *exploitation* (MARCH, 1991). O *exploitation* possibilitou a ampliação dos conhecimentos e alteração e manutenção dos recursos existentes (DUTTA, 2012; JANSEN *et al.*, 2008). Uma evidência destas constatações é a implantação do EAD, a incorporação deste na modalidade presencial e oferta nas unidades que antes atuavam apenas no presencial. Outra evidência é o foco estabelecido durante a abertura de capital em expandir novas unidades e manter as unidades existentes.

O quarto objetivo específico, por sua vez, foi **analisar como os gestores lidam com a tensão entre *exploration* e *exploitation* (ambidestria) nas várias reconfigurações de recursos**. Assim, embora as narrativas façam menção à mudança e inovações constantes, não foram identificadas tensões entre as ações de manutenção e renovação da IES. Na perspectiva dos entrevistados não houve conflitos entre os modos de reconfiguração de recursos, acredita-se que o *sensemaking* tenha mediado o processo de construção e compartilhamento de sentidos sobre as mudanças, ocasionando a não percepção de conflitos. Isto atesta que o *exploration* e *exploitation* são interdependentes (FARJOUN, 2010; KNOTT, 2002; KATILA; AJUHA, 2002), e que por meio da ambidestria a organização conseguiu manter o equilíbrio entre esses esforços.

A não percepção de conflitos e/ou tensões pode ser atribuída também às características das IES privadas, e o fato de seus participantes estarem acostumados com as mudanças e inovações propostas pela cúpula estratégica para manutenção da posição no mercado de grandes grupos educacionais ofertantes de EAD.

O quinto objetivo específico constituiu-se em **analisar como o *sensemaking* e a ambidestria atuam no processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas na instituição de ensino**, um objetivo que já caminhou ao encontro do objetivo geral. Levou-se em consideração o percurso empírico definido para investigação das capacidades dinâmicas enquanto capacidade de perceber oportunidades (*sensing*), capacidade de aproveitar oportunidades (*seizing*) e capacidade de reconfigurar recursos/capacidades (*reconfiguring*) (TEECE, 2009). Foi possível compreender que o *sensemaking* atua como um orientador do *sensing* e *seizing*, uma vez que se refere ao processo de monitoramento do ambiente e identificação de oportunidades, interpretação e tomada de ação, sendo responsável pela construção e compartilhamento de sentidos em relação às mudanças. Dessa forma, o *sensemaking* é responsável por reduzir a ambiguidade, possibilitando a aceitação dos atores diante das mudanças.

A ambidestria organizacional, por sua vez, envolve as mudanças nos recursos por meio de sua reconfiguração (*seizing* e *reconfiguring*) que é realizada a partir de dois modos de transformação (*exploration* e *exploitation*), fornecendo indícios de como as organizações podem se apropriar e reconfigurar seus recursos e competências.

Portanto, o *sensemaking* e a ambidestria organizacional forneceram elementos para a análise do processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas, incluindo a inserção de aspectos sociais sobre o monitoramento do ambiente, aproveitamento de oportunidades e seleção dos modos de reconfiguração.

Por fim, vale ressaltar que os processos que compõem as capacidades dinâmicas não são estanques e interagem entre si, uma vez que o processo de reconfiguração de recursos pode resultar em mudanças que se constituam em novas oportunidades (MEIRELES; CAMARGO, 2014). Assim, o processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas pode ser considerado recursivo e social, onde atores de vários níveis hierárquicos interagem entre si (REGNER, 2008).

Capacidades dinâmicas é um atributo variável da organização e está inter-relacionado com a ambidestria, pois envolve atividades baseadas em processos existentes e em mercados novos, de forma intencional (RAISCH *et al.*, 2009; KATILA; AHUJA, 2002). A intencionalidade presente nesse processo traz à tona os indivíduos que por meio de suas interações e da construção de sentidos tomam decisões orientadas para o equilíbrio das atividades de *exploration* e *exploitation* (KORTMAN, 2014; FARJOUN, 2010; KATILA; AHUJA, 2002; KNOTT, 2002).

Os resultados da pesquisa ressaltaram a necessidade de conceitos que permitam compreender a inter-relação entre as capacidades ou dimensões das capacidades dinâmicas. Em síntese, sustentam que a inserção do conceito de *sensemaking* permite uma perspectiva social à análise desse processo, o qual na literatura não tem sido contemplado. Assim, novas perspectivas epistemológicas e teóricas emergem auxiliando a estudar um fenômeno cuja ênfase tem sido determinista e positivista. Da mesma forma, o conceito de ambidestria contribuiu para entender como as mudanças são realizadas por meio da capacidade de lidar com a tensão entre *exploration* e *exploitation*, o que está relacionado a aspectos relevantes como a cultura organizacional. O processo de capacidades dinâmicas no caso estudado favoreceu o desenvolvimento de novas capacidades operacionais, a exemplo do gerenciamento do EAD, criação de novos processos, produtos e serviços, ou seja, não se trata apenas de mudanças nos recursos, mas de um fluxo contínuo e social de transformação organizacional.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Uma das contribuições desse trabalho é apresentar um olhar teórico social sobre o processo de capacidades dinâmicas. A literatura da área apresenta as capacidades dinâmicas vinculadas à reconfiguração de recursos e capacidades frente às mudanças ambientais sem levar em consideração como esse processo é construído a partir das interações sociais entre os atores organizacionais. Dessa forma, confirma-se o argumento que capacidades dinâmicas são socialmente construídas (REGNER, 2008). Assim, o *sensemaking* atua como uma tentativa de produzir micro estabilidade diante de mudanças contínuas (WEICK, 2001; WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005), que permite aos indivíduos compreender a adequação e utilidade de novos conhecimentos e conhecimentos existentes (MARCH, 1991) em oportunidades de negócio (PANDZA e THORPE, 2009), habilitando a organização a identificar e aproveitar oportunidades de negócios.

Este estudo contribui para a literatura existente sobre capacidades dinâmicas de diversas maneiras. Em primeiro lugar, o estudo apresenta o *sensemaking* e a ambidestria organizacional como dimensões do processo de capacidades dinâmicas. O estudo, por conseguinte, destaca que apesar das demandas de renovação, há interação entre as demandas conflitantes de renovação e manutenção no processo de capacidades dinâmicas. Por último, o estudo não se atém apenas à adição do *sensemaking* e processo de transformação por meio da ambidestria organizacional no desenvolvimento de capacidades dinâmicas, mas sim visou

compreender como esses elementos interagem para o desenvolvimento de capacidades dinâmicas e renovação estratégica. Em suma, o processo de desenvolvimento de capacidades dinâmicas ocorre por meio de atividades rotineiras de monitoramento do ambiente e aproveitamento de oportunidades que são somente possibilitadas pela interação dos agentes, que por sua vez, conferem sentido ao ambiente e ao contexto interno. É a partir deste sentido que recursos são reconfigurados, sendo esta uma terceira dimensão das capacidades dinâmicas, em uma dada configuração resultante da ambidestria organizacional.

Uma das contribuições metodológicas se refere à utilização de análise de narrativas, que segundo Montenegro (2013), não é muito utilizada nos artigos, teses e dissertações da área de Estratégia e Organização. A sistematização apresentada da estrutura narrativa da Pentland (1999) auxiliou na replicação desse método nestas pesquisas e possibilitou acessar os sentidos e processos investigados.

A perspectiva de processos a partir da análise de eventos (VAN DE VEN, 2007) possibilitou o desenvolvimento da narrativa da sequência de eventos que constituíram o processo de capacidades dinâmicas do caso estudado. Essa orientação permitiu alcançar profundidade na identificação e interpretação dos dados obtidos de múltiplas fontes sob uma perspectiva longitudinal dos eventos ocorridos.

CONTRIBUIÇÕES PRÁTICAS

Com relação às contribuições práticas, o estudo em questão pode contribuir em algumas direções:

- ⟨ O trabalho contextualiza o ensino de EaD no Brasil mostrando-o como um mercado em crescimento tanto para as instituições que querem iniciar nessa modalidade, quanto para aquelas que desejam incorpora-la em seus cursos presenciais.
- ⟨ Na medida em que apresenta como ocorre o *sensemaking* diante de processos de mudanças, contribui para que os gestores possam construir consenso e minimizar as ambiguidades e tensões durante as mudanças.
- ⟨ O trabalho fornece informações úteis sobre a dinâmica do ensino superior privado do Brasil, que está sendo alterado pela predominância da lógica de mercado e profissionalização da gestão. Dessa forma, o processo de reconfiguração de recursos, em especial, as mudanças ocorridas nos recursos, oferece meios para que os gestores possam concorrer nesse cenário.

SUGESTÕES DE FUTURAS PESQUISAS

Como identificado no decorrer do trabalho, a articulação entre capacidades dinâmicas, *sensemaking* e ambidestria organizacional é inédita, no que tange à literatura consultada. Assim, sugere-se que essa proposta de integração seja aplicada a outros contextos para contribuir para o conhecimento dessa área de estudo.

Outra proposta se refere ao mercado de ensino superior que demanda das organizações a seleção de modelos de negócios voltados à lógica de mercado, dentro do entendimento do ensino como um produto educacional diferente da visão tradicional da área de educação brasileira (TAKAHASHI, 2007), o que evidencia a relação entre capacidades dinâmicas e modelos de negócios, assim novos estudos teóricos e empíricos são necessários para investigar e sustentar esta relação.

As narrativas apresentaram a visão da mudança como algo natural e necessário para a sobrevivência organizacional, a qual era reflexo do comportamento de lealdade e confiança das pessoas diante das mudanças (MEIRELLES; CAMARGO, 2014; AUGIER; TEECE, 2008; 2009). É possível que esses comportamentos estejam presentes em IES privadas do que IES do setor público, justificando o desenvolvimento de pesquisas que avaliem as diferenças entre estes dois contextos.

A aprendizagem organizacional faz parte do processo de capacidades dinâmicas, por seu potencial em fomentar o processo de busca e identificação de oportunidades a partir de mecanismos de aprendizagem e governança de conhecimento (MEIRELLES; CAMARGO, 2014; CAMARGO, 2012). Dessa forma, essas observações convergem com os trabalhos de Pavlou e El Sawy (2011), Malik e Kotabe (2009), Cepeda e Vera (2007), Zollo e Winter (2002) e Sanchez e Heene (1997) ao relatarem que o conhecimento e aprendizagem fazem parte do processo de capacidades dinâmicas. Portanto, novos estudos podem investigar esta relação que ainda é incipiente na literatura de capacidades dinâmicas.

A cultura organizacional tem relação com capacidades dinâmicas para além de uma categoria ou tipo de recurso e parece impactar em seu desenvolvimento de forma mais aprofundada do que a VBR parece supor. Desta forma, conforme apontam MacLean, Macintosh e Seidl (2015), Wang e Rafiq (2014) e Patriotta (2003), o relacionamento entre capacidades dinâmicas, *sensemaking*, ambidestria e cultura organizacional merece ser melhor investigado.

Ao longo da análise dos eventos esteve presente o papel do empreendedor (fundador) na construção de sentidos sobre as mudanças. A biografia do fundador da Alfa foi um dos dados

secundários utilizados para construção da narrativa do caso, possibilitando a descrição rica de passagens de difícil recuperação, tendo em vista a saída de sua família da gestão, bem como seu falecimento em 2010. Dessa forma, percebeu-se que história de vida do fundador está relacionada à evolução da organização e o processo de capacidades dinâmicas. Desse modo, a metodologia de história de vida (MACCALI, 2015) poderia incorporar novas perspectivas nesse campo de estudo.

Outro caminho para a realização de pesquisas futuras é a ampliação do escopo da pesquisa de agentes de nível estratégico para o corpo operacional, pois é nesse nível que o sentido construído é revelado.

REFERÊNCIAS

ADNER, R.; HELFAT, C. Corporate effects and dynamic managerial capabilities. **Strategic Management Journal**, 24(10), p. 1011-1025, 2003.

AL-AALI, A.; TEECE, D. J. International entrepreneurship and the theory of the (long-lived) international firm: a capabilities perspective. **Entrepreneurship Theory and Practice**, 38, p. 95-116 2014.

ALVES, M. A.; BLIKSTEIN, I. Análise da narrativa. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais*: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

AMBROSINI, V.; BOWMAN, C.; COLLIER, N. Dynamic capabilities: An *exploration* of how firms renew their resource base, **British Journal of Management**, vol. 20, 2009.

AMIT, R.; SCHOEMAKER, P. J. H. Strategic assets and organizational rent. **Strategic Management Journal**, 14, p. 33–46, 1993.

ANDREEVA, T.; CHAIKA, V. **Dynamic Capabilities: what they need to be dynamic?** Saint Petersburg: St. Petersburg State University, 2006.

ANDRIOPOULOS, C.; LEWIS, M. *Exploitation-exploration* tensions and organizational ambidexterity: Managing paradoxes of innovation. **Organization Science**, 20(4) 696–71, 2009.

AREND, R. J.; BROMILEY, P. Assessing the dynamic capabilities view: spare change, everyone? **Strategic Organization**, 7 (1), p. 75-90, 2009.

AUGIER, M.; TEECE, D. J. Dynamic capabilities and the role of managers in business strategy and economic performance. **Organization Science**, v. 20, n. 2, p. 410-421, 2009.

AUGIER, M.; TEECE, D. J. Strategy as Evolution with Design: The Foundations of Dynamic Capabilities and the Role of Managers in the Economic System. **Organization Studies**, 29 (8 & 9), p.1187-208, 2008.

BABBIE, E. **The practice of social research**. 8. ed. USA: Wadsworth, 1998.

BALOGUN, J.; JOHNSON, G. Organizational restructuring and middle manager *sensemaking*. **Academy of Management Journal**, 47, 523–549, 2004.

BARNEY, J. B. Is the resource-based “view” a useful perspective for strategic management research? Yes. **Academy of Management Review**, 26, 1, 41–56, 2001b.

BARNEY, J. B. Strategic factor markets: expectations, luck, and business strategy, **Management Science**, 32, p. 1231–1241, 1986.

BARNEY, J. Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. **Journal of Management**, 17 (1), p. 99-120, 1991.

BARRETO, I. Dynamic Capabilities: A Review of Past Research and an Agenda for the Future. **Journal of Management**, Vol. 36 No. 1, p. 256-280, 2010.

BARREYRO, G. B. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008

BENNER, M. J., TUSHMAN, M. L. *Exploitation, Exploration, And Process Management: The Productivity Dilemma Revisited*. **Academy of Management Review**, 28(2), 238-256, 2003.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIRKINSHAW, J., GIBSON, C. Building Ambidexterity into an organization. **Sloan Management Review**, 45 (4), 46-55, 2004.

BM&FBOVESPA. Disponível em: < http://www.bmfbovespa.com.br/pt_br/> Acesso em: 04 de abril de 2015.

BOJE, D. M.; HALEY, U.; SAYLORS, R. Antenarratives of Organizational Change: The Microstoria of Burger King's Storytelling in Space, Time and Strategic Context. **Human Relations**, 69(2), p. 391–418, 2016.

BOUCHUT, M. C. **Análise da concentração do setor do ensino superior privado brasileiro**. 2014. 105 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências Econômicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS, 2014.

BROWN, A. D.; COLVILLE, I.; PYE, A. Making Sense of *Sensemaking* in Organization Studies. **Organization Studies**, 36(2), p. 265–277, 2015.

BROWN, A. D.; RHODES, C. Narrative, organizations and research. **International Journal of Management Reviews**, 7 (3). pp. 167-188, 2005.

BROWN, A. D.; STACEY, P.; NANDHAKUMAR, J. Making sense of *sensemaking* narratives. **Human Relations**, 61(8), p. 1035-1062, 2008.

BROWN, S.L.; EISENHARDT, K.M. **Competing on the edge: Strategy as structured chaos**. Boston, MA: Harvard Business School Press, 1998.

BRUNI, D. S.; VERONA, G. Dynamic Marketing Capabilities in Science-based Firms: an Exploratory Investigation of the Pharmaceutical Industry. **British Journal of Management**, 20 (Supplement s1), p. S101–S117, 2009.

CAMARGO, A. A. B. **Capacidades dinâmicas em uma empresa secular de serviços: O Caso Berlitz**. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

CANTARELLO, S.; MARTINI, A.; NOSELLA, A A Multi-Level Model for Organizational Ambidexterity in the Search Phase of the Innovation Process. **Creativity and Innovation Management**, 21 (1), p. 28-48, 2012.

CARMELI, A.; HALEVI, M. Y. How top management team behavioral integration and behavioral complexity enable organizational ambidexterity: The moderating role of contextual ambidexterity. **The Leadership Quarterly**, 20(2), 207-218, 2009.

CARVALHO, C. H. A Mercantilização da Educação Superior Brasileira e as Estratégias de Mercado das Instituições Lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**. 18, p. 761-776, 2013.

CEPEDA, G.; VERA, D. Dynamic capabilities and operational capabilities: A knowledge management perspective. *Journal of Business Research*, 60, p. 426-437, 2007.

CIAO, B. Knowledge-Based Changes in Turbulent Environments: Categories and Effects on Value Creation. **Strategic Change**, 21, p. 23-40, 2012.

CM CONSULTORIA. **Fusões e Aquisições no ensino superior - panorama 2007-2014**. 2015. Disponível em <http://www.cmconsultoria.com.br/arquivos/GraficoAquisicoesIES.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2015.

CORLEY, K. G.; GIOIA, D. A. Identity ambiguity and change in the wake of corporate spin-off. **Administrative Science Quarterly**, 49(2), 173-208, 2004.

CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design*: choosing among five traditions. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

CRESWELL, J.W. **Métodos de Pesquisa**: Projeto de Pesquisa – métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CZARNIAWSKA, B. **A narrative approach to organization studies**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

DAFT, R. L.; WEICK, K. E. Toward a model of organizations as interpretation model. **Academy of Management Review**, v. 9, n. 2, p. 284-295, 1984.

DANNEELS, E. Trying to become a different type of company: dynamic capability at Smith Corona. **Strategic Management Journal**, v. 32, p 1-31, 2010.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. e colaboradores (2. ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Bookman e Artmed, 2006, p. 15-41.

DI STEFANO, G.; PETERAF, M.; VERONA, G. Dynamic capabilities deconstructed: a bibliographic investigation into the origins, development, and future directions of the research domain. **Industrial and Corporate Change**, Volume 19, Number 4, pp. 1187-1204, 2010.

DIERICKX, I.; COOL, K. Asset Stock Accumulation and Sustainability of Competitive Advantage. **Management Science**, 35(12), p. 1504-1511, 1989.

DOSI, G.; NELSON, R.R.; WINTER, S.G. **The nature and dynamics of organizational capabilities**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

DUNCAN, L. Characteristics of organizational environments and perceived environmental uncertainty. **Administrative Science Quarterly**, 173: 313, 1972.

DUTTA, S. K. Dynamic Capabilities: Fostering Ambidexterity. **SCMS Journal of Indian Management**, 2012.

EASTERBY-SMITH, M. P. V.; LYLES, M.; PETERAF, M. A. Dynamic capabilities: current debates and future directions. **British Journal of Management**, 20(Suppl. 1), p. S1-S8 2009.

EASTERBY-SMITH, M.; THORPE, R.; JACKSON, P.R. **Management Research**. 3a. Ed. London: Sage, 2008.

EISENHARDT, K. Building theories from case study research. **Academy of Management Review**, 14 (4), p. 532-550, 1989.

EISENHARDT, K. M.; MARTIN, J. A. Dynamic capabilities: what are they? **Strategic Management Journal**, 21, p. 1105-1121, 2000.

ENGWALL, M.; WESTLING, G. Peripety in an R&D Drama: Capturing a Turnaround in Project Dynamics. **Organization Studies**, 25(9), p. 1557-1578, 2004.

ERIKSSON, T. Methodological issues in dynamic capabilities research - a critical review. **Baltic Journal of Management**, 8(3): 306-327, 2013.

FARJOUN, M. Beyond Dualism: Stability and Change as a Duality. **Academy Of Management Review**, 35(2), p. 202-225, 2010.

FELDMAN, M. S. Resources in Emerging Structures and Processes of Change. **Organization Science**, 15 (3), p. 295-309, 2004.

FELDMAN, M. S.; PENTLAND, B. T. Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. **Administrative Science Quarterly**, 48(1), p. 94-118, 2003.

FELIN, T.; FOSS, N.J.; HEIMERIKS, K.H.; MADSEN, T.L. Microfoundations of Routines and Capabilities: Individuals, Processes, and Structure. **Journal of Management Studies**, p. 1-24, 2012.

FÉTIZON, B.; MINTO, C. Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, Ano XVI, n. 39, 2007.

FISET, J.; DOSTALER, I. Combining old and new tricks: ambidexterity in aerospace design and integration teams. **Team Performance Management**, Vol. 19 No. 7/8, p. 314-330, 2013.

GIBBERT N.; RUIGROK, W.; WICKI, B. What passes as a rigorous case study? **Strategic Management Journal**, 29(13), p. 1465-1474, 2008.

GIBSON, C. B., BIRKINSHAW, J. The antecedents, consequences, and mediating role of organizational ambidexterity. **Academy of Management Journal**, 47, 209-226, 2004.

GIOIA, D. A.; CHITTIPEDDI, K. *Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation*. **Strategic Management Journal**, 12(6), p. 433–448, 1991.

GIOIA, D. A.; THOMAS, J. B. Institutional identity, image, and issue interpretation: *Sensemaking* during strategic change in academia. **Administrative Science Quarterly**, 41(3), 370–403, 1996.

GIOLO J. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, 29(105), p. 1211-1234, 2008.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C., MELLO, R. & SILVA, A. (orgs). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. Editora Saraiva. 2006.

GODOY, A.S. A Pesquisa Qualitativa e sua Utilização em Administração de Empresas. RAE – **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 4, p. 65-71, Jul.\Ago, 1995.

GODOY, A.S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades. RAE – **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar.\Abr, 1995.

GODOY, A.S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. RAE – **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, Mai.\Jun, 1995.

GRANT, R. M. The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: implications for strategy formulation. **California Management Review**, p. 114-135, 1991.

GUPTA, A.K., SMITH, K.G., SHALLEY, C. 2006. The interplay between *exploration* and *exploitation*. **Academy of Management Journal**. 49: 693-706, 2006.

GÜTTEL, W.; KONLECHNER, S. How to live in two different worlds at the same time: Enabling ambidexterity and governing ambidextrous organizations. **International Conference on Organizational Learning, Knowledge and Capabilities (OLKC) 07**. London/Ontario (Canada), June 14-17, 2007.

HATCH, M. J.; YANOW, D. Organization theory as an interpretive science. In: TSOUKAS, H.; KNUDSEN, C. (Eds). **The oxford handbook of organization theory**. England: Oxford University Press, 2005.

HE, Z. L.; WONG, P. K. *Exploration vs. exploitation: An empirical test of the ambidexterity hypothesis*. **Organization science**, 15(4), 481-494, 2004.

HELFAT, C. E.; FINKELSTEIN, S.; MITCHELL, W.; PETERAF, M. A.; SINGH, H.; **Dynamic Capabilities: Understanding Strategic Change in Organizations**. Malden, MA: Blackwell. 2007.

HELFAT, C. E.; PETERAF, M. A. The dynamic resource-based view: Capability lifecycles. **Strategic Management Journal**, 24(10): 997-1010, 2003.

HELFAT, C.; WINTER, S. Untangling dynamic and operational capabilities: Strategy for the (n)ever-changing world. **Strategic Management Journal**, 32 (11): 1243–1250, 2011.

HOGAN, S. J.; SOUTAR, G. N.; MCCOLL-KENNEDY, J. R.; SWEENEY, J. C. Reconceptualizing professional service firm innovation capability: Scale development, **Industrial Marketing Management**, Vol. 40, No. 8, p. 1264-1273, 2011.

HÜLSHEGER, U. R.; ANDERSON, N.; SALGADO, J. F. Team-level predictors of innovation at work: A comprehensive meta-analysis spanning three decades of research. **Journal of Applied Psychology**, 94, p. 1128-1145, 2009.

JANSEN, J. J. P., GEORGE, G., VAN DEN BOSCH, F. A. J., VOLBERDA, H. W. Senior team attributes and organizational ambidexterity: The moderating role of transformational leadership. **Journal of Management Studies**, 45(5), 982–1007, 2008.

JANSSEN, M., CASTALDI, C.; ALEXIEV, A. **Dynamic capabilities for service innovation: conceptualization and measurement**. Eindhoven Center for Innovation Studies Working Papers. Working Paper. 2014.

JANSSEN, M.; ALEXIEV, A.; DEN HERTOOG, P.; CASTALDI, C. A multi-level multidimensional approach for measuring dynamic capabilities in service innovation management', **Paper presented at the DRUID 2012**, 19-21 June, Copenhagen, Denmark, 2012.

JANTUNEN, A.; ELLONEN, H. K.; JOHANSSON, A. Beyond appearances – Do dynamic capabilities of innovative firms actually differ? **European Management Journal**, 30(2), p.141-155, 2012.

JIAO, H.; ALON, I.; CUI, Y. Environmental dynamism, innovation and dynamic capabilities: The case of China. **Journal of Enterprises Communities**, 5(2), 131-144, 2011.

KATILA, R.; AHUJA, G. Something old, something new: a longitudinal study of search behavior and new product introduction. **Academy of Management Journal** 45(6): 1183-1194, 2002.

KENSKI, V.M. Tecnologia educacional: uma nova cultura de ensino e aprendizagem na universidade In: SPELLER, P.; ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. (Org.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

KINDSTRÖM, D., KOWALKOWSKI, C., SANDBERG, E. Enabling service innovation: A dynamic capabilities approach. **Journal of Business Research**, 2012.

KNOTT, A. M. *Exploration and Exploitation as Complements*. In Bontis, N; Choo, C. (Ed.). **The Strategic Management of Intellectual Capital and Organizational Knowledge**. New York: Oxford University Press, p. 339- 358, 2002.

KONLECHNER, S.; GÜTTEL, W. Projecting as a Means for Organizational Learning in Research-intensive Organizations: A Dynamic Capability Perspective. **8th Conference for**

Organizational Learning, Knowledge and Capabilities (OLKC), Washington (D.C.; USA), April 25-27, 2013.

KOR Y. Y.; MESKO, A. Dynamic managerial capabilities: configuration and orchestration of top executives' capabilities and the firm's dominant logic. **Strategic Management Journal**, 34, p. 233 – 244, 2013.

KUULUVAINEN, A. How to concretize dynamic capabilities? Theory and examples. **Journal of Strategy and Management**, 5(4), p. 381-392, 2012.

LACKNER, H.; GARAUS, C.; GÜTTEL, W.; KONLECHNER, S.; MÜLLER, B. Different ambidextrous learning architectures and the role of hrm systems, **DRUID**. Copenhagen Business School, Denmark, 2011.

LAKEMON, N.; DETTERFELT, J. Knowledge Search during environmental dynamism: reinforcing new ideas for existing products. **Creativity and Innovation Management**, 22 (4), p. 420-434, 2013.

LANGLEY, A. Process Thinking in Strategic Organization. **Strategic Organization**, 5 (3), p. 271-282, 2007.

LANGLEY, A.; SMALLMAN, C.; TSOUKAS, H.; VAN DE VEN, A. Process studies of change in organization and management: Unveiling temporality, activity and flow. **Academy of Management Journal**, 56(1), p. 1-13, 2013.

LAVIE, D.; STETTNER, U.; TUSHMAN, M. L. *Exploration and exploitation* within and across organizations. **The Academy of Management Annals**, 4(1), 109- 155, 2010.

LEONARD-BARTON, D. Core capabilities and core rigidities: a paradox in managing new product. **Strategic Management Journal**, v.13, p. 111- 125, 1992.

LI, C. How top management team diversity fosters organizational ambidexterity: the role of social capital among top executives. **Journal of Organizational Change Management**, Vol. 26 No. 5, p. 874-896, 2013.

LI, D.; LIU, J. Dynamic capabilities, environmental dynamism, and competitive advantage: Evidence from China. **Journal of Business Research**, 2012.

LIN, L. *Exploration and exploitation* in mergers and acquisitions: an empirical study of the electronics industry in Taiwan. **International Journal of Organizational Analysis**, Vol. 22 No. 1, p. 30-47, 2014.

LUBATKIN, M. H.; SIMSEK, Z.; LING, Y.; VEIGA, J. F. Ambidexterity and performance in small- to medium-sized firms: The pivotal role of TMT behavioral integration. **Journal of Management**, 32, 1–27, 2006.

MACCALI, N. **Influências de valores pessoais de gestores estratégicos no processo decisório organizacional**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2015.

MACHER, J.T.; MOWERY, D.C. Measuring Dynamic Capabilities: Practices and Performance in Semiconductor Manufacturing. **British Journal of Management**, Vol. 20, p. S41 –S62, 2009.

MACLEAN, D.; MACINTOSH, R.; SEIDL, D. Rethinking dynamic capabilities from a creative action perspective. **Strategic Organization**, 2015.

MADSEN, E. L. A dynamic capability framework: generic types of dynamic capabilities and their relationship to Entrepreneurship. In Wall, S. *et al.* (Eds). **Strategic reconfigurations: Building dynamic capabilities in rapid innovation-based industries**. Edward Elgar Publishing Limited: Massachusetts: 2010.

MAITLIS, S. The social processes of organizational *sensemaking*. **Academy of Management Journal**, 48(1), 21-49, 2005.

MAITLIS, S.; CHRISTIANSON, M. *Sensemaking* in Organizations. **The Academy of Management Annals**, 8(1), p. 57-125, 2014.

MAITLIS, S.; LAWRENCE, T. Triggers and enablers of *sensegiving* in organizations. **Academy of Management Journal**, 50, 57-84, 2007.

MALIK, O.R.; KOTABE, M. Dynamic Capabilities, Government Policies, and Performance in Firms from Emerging Economies: Evidence from India and Pakistan. **Journal of Management Studies**, 46 (3), p. 421-450, 2009.

MANCIBO, D.; VALE, A. A. Expansão da educação superior no Brasil e a hegemonia privado-mercantil: o caso da Unesa. **Educ. Soc.**, 34(122) p. 81-98, 2013.

MARCH, J. G. *Exploration and exploitation* in organizational learning. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 71-87, 1991.

MARITAN, C. A. Dynamic Capabilities and Organizational Processes. In: HELFAT, C. E.; FINKELSTEIN, S.; MITCHELL, W.; PETERAF, M. A.; SINGH, H.; TEECE, D. J.; WINTER, S. G. **Dynamic Capabilities: understanding strategic change in organizations**. Blackwell Publishing: Oxford, 2007. p. 30 – 45.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

MATIAS-PEREIRA, J. Políticas públicas de educação no Brasil: a utilização da EAD como instrumento de inclusão social. **Journal of Technology Management & Innovation**, 2008.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

McEVILY, EISENHARDT, PRESCOTT. The Global Acquisition, Leverage, and Protection of Technological Competencies. **Strategic Management Journal**, v.25, p. 713-722, 2004.

MEC/INEP. **Censo da educação superior 2012: resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

MEI, M.; LAURSEN, K.; ATUAHENE-GIMA, K. Learning to Innovate: How Does Ambidextrous Learning Matter to Radical and Incremental Innovation Capabilities? **DRUID Conference**, 2013.

MEIRELLES, D. S.; CAMARGO, A. A. B. Capacidades Dinâmicas: O Que São e Como Identificá-las?. **Revista de Administração Contemporânea**, 18, p. 41-64, 2014.

MERRIAM, S.B. *Qualitative Research*: a guide to design and implementation. 2009.

MILLS, J.; PLATTS. K.; BOURNE, M.; RICHARDS, H. **Strategy ad performance: Competing through competences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

MISOCZKY, M. C.; IMASATO, T. Narrativas e histórias nos estudos organizacionais: um diálogo sobre referências e práticas. **E & G Economia e Gestão**, 5 (11), p. 77-96, 2005.

MOM, T. J. M.; VAN DEN BOSCH, F; VOLBERDA, H. W. Understanding Variation in Managers' Ambidexterity: Investigating Direct and Interaction Effects of Formal Structural and Personal Coordination Mechanisms. **Organization Science**, 20 (4), p. 812-828, 2009.

MONTENEGRO, L. M. **Um parlamento de múltiplos atores: um estudo sob a perspectiva da teoria ator-rede para o entendimento da governança e dos resultados estratégicos de cursos de graduação em administração de instituições de ensino superior particulares de Curitiba**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2013.

MORGAN, G.; SMIRCICH, L. The case for qualitative research. **Academy of Management Review**, 5 (4), p. 491-500, 1980

MORRIS, M. H.; KURATKO, D. F.; COVIN, J. G. **Corporate entrepreneurship and innovation: entrepreneurial development within organizations**. South-Western: Cengage Learning, 2008.

MOSAKOWSKI, E; MCKELVEY, B. Predicting rent generation in competence-based competition. In **Competence-Based Strategic Management**, Heene A, Sanchez R (eds.). Chichester: Wiley; 65-85, 1997.

NELSON, R.; WINTER, S. **An evolutionary theory of economic change**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

NEUMAN, W. L. **Social research methods: Qualitative and quantitative approaches**. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

NEWHEY, L. R.; ZAHRA, S. A. The evolving firm: how dynamic and operating capabilities interact to enable entrepreneurship. **British Journal of Management**, 20, p. S81–S100, 2009.

O'REILLY, C.A., TUSHMAN, M.L. Organizational ambidexterity in action: How managers explore and exploit. **California Management Review**, 53 5-22, 2011.

O'REILLY, C. A.; TUSHMAN, M. L. **Organizational ambidexterity**: Past, present and future (Research Paper No. 2130). Stanford Research Paper Series, 2013.

O'REILLY, C. The ambidextrous organization. **Harvard business Review**, 824, p.74-81, 2004.

O'REILLY, C.; TUSHMAN, M. L. Ambidexterity as a dynamic capability: Resolving the innovator's dilemma. **Research in Organizational Behavior**, 28, p. 185-206, 2008.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, 30(108), p. 739-760, 2009.

ORLIKOWSKI, W. Improvising organizational transformation overtime: a situated change perspective. **Information System Research**, 7 (1), p. 63-92, 1996.

OSTROM, A. L., BITNER, M. J., BROWN, S. W., BURKHARD, K. A., GOUL, M., SMITH-DANIELS, V. Moving forward and making a difference: Research priorities for the science of service. **Journal of Service Research**, 13(1), 4-36, 2010.

PABLO, A.L., REAY, T.; DEWALD, J.R.; CASEBEER, A.L. Identifying, enabling and managing dynamic capabilities in the public sector, **Journal of Management Studies**, 44(5), p. 687-708, 2007.

PAIVA Jr., F.; LEÃO, A.; MELLO, S. Validade e confiabilidade da pesquisa qualitativa em administração. **Revista de Ciências da Administração**, 13(31), p. 190-209, 2011.

PANDZA, K.; THORPE, R. Creative search and strategic sense-making: Missing dimensions in the concept of dynamic capabilities. **British Journal of Management**, 20(1S): S118-S113, 2009.

PATRIOTTA, G. Organizational knowledge in the making: how firms create, use, and institutionalize knowledge. United States: Oxford University Press, USA, 2003.

PAVLOU, P. A.; EL SAWY, O. A. Understanding the Elusive Black Box of Dynamic Capabilities. **Decision Sciences**, 42, 1, 239-273, 2011.

PELAEZ, V. *et al.* Fundamentos e Microfundamentos da Capacidade Dinâmica da Firma. **Revista Brasileira de Inovação**, Rio de Janeiro (RJ), 7 (1), p.101-125, janeiro/ junho 2008.

PENROSE, E. **The Theory of the Growth of the Firm**. Oxford University Press: New York, 1959.

PENTERICH, E. **Competências organizacionais para a oferta de educação a distância no ensino superior: um estudo descritivo-exploratório de IES brasileiras credenciadas pelo MEC.** (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2009.

PENTLAND, B. Building process theory with narrative: from description to explanation. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 4, 1999, p. 711-724.

PETERAF, M. A. Research complementarities: A resource-based view of the resource allocation process model (and vice versa)', In J. L. Bower; C. G. Gilbert (Eds.), **From resource allocation to strategy**, p. 409-426. Oxford, UK: Oxford University Press, 2005.

PETERAF, M. The cornerstones of competitive advantage: a resource-based view', **Strategic Management Journal**, 14, p. 179-191, 1993.

PETERAF, M.; DI STEFANO, G.; VERONA, G. The elephant in the room of dynamic capabilities: Bringing two diverging conversations together. **Strategic Management Journal**, 34(12), p. 1389-1410, 2013.

PETTIGREW, A. M.; WOODMAN, R. W.; CAMERON, K. S. Studying organizational change and development: challenges for future research. **Academy of Management Journal**, 44 (4), p. 697-713, 2001.

PIENING E. O. Dynamic Capabilities in Public Organizations. **Public Management Review**, 15:2, 209-245, 2013.

PISANO, G. P. **A Normative Theory of Dynamic Capabilities: Connecting Strategy, Know-How, and Competition.** Working Paper 16-036, 2015.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, Boston, v. 68, n. 3, p. 79-91, May./Jun., 1990.

PRATT, M. G. The good, the bad, and the ambivalent: Managing identification among Amway distributors. **Administrative Science Quarterly**, 45(3), 456-493, 2000.

PRIEM, R.L; BUTLER, J.E. Is the resource-based "view" a useful perspective for strategic management research? **Academy of Management Review**, 26, p. 22-40, 2001.

PRIETO, I.M.; SANTANA, P.P. Building ambidexterity: the role of human resource practices in the performance of firms from Spain. **Human Resource Management**, Vol. 51, No. 2. p. 189-212, 2012.

RAISCH, S., BIRKINSHAW, J., PROBST, G., TUSHMAN, M. L. Organizational ambidexterity: Balancing *exploitation* and *exploration* for sustained performance. **Organization Science**, 20(4), 685-69, 2009.

RAISCH, S.; BIRKINSHAW, J. Organizational ambidexterity: antecedents, outcomes, and moderators. **Journal of Management**, 34(3): 375-409, 2008.

REGNER, P. Strategy-As-Practice and Dynamic Capabilities: Steps Towards a Dynamic View of Strategy. **Human Relations**, 61(4), 565-588, 2008.

ROMME, A. G.; ZOLLO, M.; BERENDS, P. Dynamic capabilities, deliberate learning and environmental dynamism: a simulation model. **Industrial & Corporate Change**, 19(4): 1271–1299, 2010.

ROSING, K.; ROSENBUSCH, N.; FRESE, M. Ambidextrous leadership in the innovation process. **Innovation and international corporate**. Springer: Berlin, 2010.

ROULEAU, L. Micro-practices of strategic *sensemaking* and sensegiving: How middle managers interpret and sell change every day. **Journal of Management Studies**, 42(7), 1413–1441, 2005.

ROULEAU, L.; BALOGUN, J. Middle Managers, Strategic *Sensemaking*, and Discursive Competence. **Journal of Management Studies**, 48(5), 953–983, 2011.

SÁ, M.G.; MELLO, S. C. B. Aprendendo com as narrativas num estudo sobre reflexividade e articulação empreendedora. **Revista de Administração Pública**, 43(1):175-205, 2009.

SANCHEZ, R.; HEENE, A. (Orgs.). **Strategic learning and knowledge management**. England: John Wiley & Sons, 1997.

SANTOS, L. A. P. **Uso de tecnologias educacionais e desenvolvimento de capacidades dinâmicas: um estudo exploratório em uma instituição de ensino fundamental e médio**. 2015, 187 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

SCHAWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Bookman e Artmed, 2006.

SCHILKE, O. On the contingent value of dynamic capabilities for competitive advantage: The nonlinear moderating effect of environmental dynamism. **Strategic Management Journal**, 35(2), p. 179–203, 2014.

SCHREYOGG, G.; KLIESCH-EBERL, M. How dynamic can organizational capabilities be? Towards a dual-process model of capability dynamization. **Strategic Management Journal**, 28(9), 913–933, 2007.

SÉCCA, R.X.; LEAL, R.M. **Análise do setor superior privado**. BNDES Setorial, 2009.

SIGGELKOW, N. Persuasion with case studies. **Academy of Management Journal**. 50: 20–24, 2007.

SMIRCICH, L. Studying organizations as cultures. In: MORGAN, G. (Ed). **Beyond method: strategies for social research**. London: SAGE Publications, 1983.

SMIRCICH, L.; STUBBART, C. Strategic management in an enacted world. **Academy of Management Review**, 10 (4), p.724-736, 1986.

SMITH, W.; TUSHMAN, M. Managing strategic contradictions: A top management model for managing innovation streams. **Organization Science**, 16: 522-536, 2005.

SPELLER, P.; ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. (Org.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

STABLEIN, R. Dados em estudos organizacionais. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Orgs.) e CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER, T. (Orgs. ed. brasileira). **Handbook de estudos organizacionais: reflexões e novas direções**. Vol. 2 São Paulo: Atlas, 2009.

STADLER, C.; RAJWANI, T.; KARABA, F. Solutions to the *exploration/exploitation* dilemma: Networks as a new level of analysis. **International Journal of Management Reviews**, 16(2), p. 172–193, 2014.

STAKE, R. E. Qualitative case studies. In: DENZIN, N. K. and LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. 3rd. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005, p. 443-466.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAKAHASHI, A. R. W. **Descortinando os processos da aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino**. 2007. 467 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2007.

TAMBOUKOU, M. Re-imagining the narratable subject. **Qualitative Research**, 8(3) p. 283–292, 2008.

TEECE, D. J. **Dynamic Capabilities and Strategic Management**. New York: Oxford University Press: 2009.

TEECE, D. J. Dynamic capabilities: routines versus entrepreneurial action. **Journal of Management Studies**, 49 (8), 2012.

TEECE, D. J., PISANO, G., SHUEN, A. Dynamic capabilities and strategic management. **Strategic Management Journal**, v. 18, n. 7, p. 509-533, 1997.

TEECE, D. J.; PISANO, G. The dynamic capabilities of firms: an introduction. **Industrial and Corporate Change**, v. 1, n. 3, 1994.

THOMAS, J. B.; CLARK, S. M.; GIOIA, D. A. Strategic *sensemaking* and organizational performance: Linkages among scanning, interpretation, action, and outcomes. **Academy of Management Journal**, 36(2), p. 239–270, 1993.

TSOUKAS, H.; CHIA, R. On organizational becoming: rethinking organizational change. **Organization Science**, 13 (5), p. 567-582, 2002.

TURNER, N.; SWART, J.; MAYLOR, H. Mechanisms for managing ambidexterity: A review and research agenda. **International Journal of Management Reviews**, 15(3), p. 317-332, 2013.

TUSHMAN, M. L., & O'REILLY, C. A. Ambidextrous organizations: Managing evolutionary and revolutionary change. **Managing Innovation and Change**, 1996.

TUSHMAN, M. L.; SMITH, W. K.; WOOD, R. C.; WESTERMAN, G.; O'REILLY III, C. A. Organizational designs and innovation streams. **Industrial and Corporate Change**, 19(5): 1331-1366, 2010.

VAN DE VEN, A. H. **Engaged Scholarship: A Guide for Organizational and Social Research**. Oxford University Press, 2007.

VERONA, G., RAVASI, D. Unbundling dynamic capabilities: An exploratory study of continuous product innovation. **Industrial and Corporate Change** 12(3): 577-606, 2003.

VIANNEY, J. A ameaça de um modelo único para a EAD no Brasil. **Colabor@- Revista Digital da CVA-RICESU**. v. 5, n. 17, 2008.

VIEIRA, M. M. F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Orgs). **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

VOGEL, R.; GÜTTEL, W.H. The Dynamic Capability View in Strategic Management: A Bibliometric Review. **International Journal of Management Reviews**, p. 1-21, 2013.

WANG, C. L.; AHMED, P. K. (2007). Dynamic capabilities: A review and research agenda. **International Journal of Management Reviews**. 9, 31–51, 2007.

WANG, C. L.; RAFIQ, M. Ambidextrous Organizational Culture, Contextual Ambidexterity and New Product Innovation: A Comparative Study of UK and Chinese High-tech Firms. **British Journal of Management**, Vol. 25, p. 58–76, 2014.

WEICK, K. E. *Sensemaking* in organizations: small structures with large consequences. In: WEICK, K. E. (Ed). **Making sense of the organization**. London: Blackwell Publishing, 2001.

WEICK, K. E. ***Sensemaking in organizations***. London: Sage Publications, 1995.

WEICK, K. E.; QUINN, R. E. Organizational change and development. **Annual Review of Psychology**, 50, p. 361-386, 1999.

WEICK, K. E.; SUTCLIFFE, K. M.; OBSTFELD, D. Organizing and the process of *sensemaking* and organizing. **Organization Science**, 16(4), p. 409–421, 2005.

WERNERFELT, B. A resource-based view of the firm. **Strategic Management Journal**, 5, p. 171–180, 1984.

WINTER, S. G. **Understanding dynamic capabilities**. Strategic Management Journal, 34 (10) P. 991-995, 2003.

YANG, T.; LI, C. Competence *exploration* and *exploitation* in new product development: the moderating effects of environmental dynamism and competitiveness. **Management Decision**, Vol. 49 No. 9, P. 1444-1470, 2011.

YIN, R. K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2006.

ZAHRA, S. A.; GEORGE, G. Absorptive capacity: A review, reconceptualization, and extension. **Academy of Management Review**, 27(2): 185-203, 2002.

ZAHRA, S.A., SAPIENZA, H.J., DAVIDSSON, P. Entrepreneurship and dynamic capabilities: A review, model and research agenda. **Journal of Management Studies**, 43(4): 917-955, 2006.

ZOLLO, M.; WINTER, S. Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities. **Organization Science**, 13(3), 2002.

ZOTT, C. Dynamic capabilities and the emergence of intraindustry differential firm performance: Insights from a simulation study. **Strategic Management Journal**, 24(2): 97-12, 2003.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS DO ESTUDO PILOTO

A - DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

Nome do respondente: _____

Cargo e função onde atua: _____

Data de ingresso na instituição: _____

Outros cargos já ocupados: _____

Regime de trabalho: _____

Formação Acadêmica:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 2º grau completo | <input type="checkbox"/> Especialização completa em... |
| <input type="checkbox"/> Superior incompleto | <input type="checkbox"/> Mestrado em ... |
| <input type="checkbox"/> Superior Completo em..... | <input type="checkbox"/> Doutorado em... |
| <input type="checkbox"/> Especialização incompleta | <input type="checkbox"/> Pós-doutorado em... e qtos |

A. Indícios de capacidades dinâmicas

- Quais são as características da empresa e do mercado no qual ela empresa opera?
- Quais são os fatores chave para a implantação de mudanças? Forneça exemplos.
- A mudança é parte da rotina da empresa? Quais são os processos e recursos utilizados para promover estas mudanças? Forneça exemplos
- Quais são as rotinas e processos organizacionais que fazem com que a empresa seja capaz de se adaptar a mudanças do mercado, consiga reconfigurar seus ativos, suas rotinas, suas e competências e crie inovações e mudanças em seus produtos e serviços no mercado onde atua? Se possível, forneça exemplos.

B. Intraempreendedorismo

- De que forma a estrutura incentiva e/ou dificulta o desenvolvimento de novos projetos, iniciativas?
- De que forma as decisões são tomadas? Quem são os envolvidos?
- De que forma é estimulado o desenvolvimento de novas iniciativas, novos projetos?
- Qual o posicionamento da organização em relação aos possíveis erros/falhas advindos das tentativas na implantação de novas iniciativas, novos projetos, ações?

- Como as necessidades atuais e de mudança são identificadas?
- Qual a sua capacidade de mudar?
- Quais são as habilidades, competências e comportamentos pessoais que fazem com que a empresa seja capaz de mudar e promover mudanças no mercado onde atua? Forneça exemplos.

C. Ambidestria organizacional

- Quais as principais razões para inovar na organização? Como e a partir do que elas surgiram?
- De que forma a empresa gera rotineiramente novas ideias para alterar seus processos, rotinas, produtos e serviços? Se possível, forneça exemplos.
- Quais as características das inovações desenvolvidas pela organização? Quais são seus resultados?

D. Reconfiguração

- Que processos, práticas, rotinas mudaram?
- Quais competências são primordiais para a oferta de cursos EAD?
- Quais competências para a oferta de cursos EAD a diferenciam das outras IES?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS DEFINITIVO

Explicar os objetivos da pesquisa, pedir autorização para gravar e garantir a confidencialidade das informações passadas durante a entrevista.

A - DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE (consultar Currículo Lattes/ LinkedIn)

1. Conte-me um pouco sobre suas experiências profissionais. Como se inseriu no campo da Educação, como chegou à Faculdade X (por meio de processo seletivo, foi indicado por alguém?), há quanto tempo trabalha na instituição?

B) PROCESSO DE CAPACIDADES DINÂMICAS

2. Quais são as características da empresa e do mercado no qual ela empresa opera?
3. Poderia contar a trajetória da empresa presenciada pelo senhor.
4. Comente as principais mudanças vivenciadas pela instituição no momento em que ocupava os cargos?
5. Qual o papel desempenhado nessas mudanças?
6. Como as mudanças foram percebidas e implantadas?
7. Quais são os fatores chave para a implantação de mudanças? Forneça exemplos.
8. A mudança é parte da rotina da empresa? Quais são os processos e recursos utilizados para promover estas mudanças? Forneça exemplos.
9. Quais são as habilidades, competências e comportamentos pessoais que fazem com que a empresa seja capaz de mudar e promover mudanças no mercado onde atua? Se possível, forneça exemplos.
10. Em termos de grupo, ou equipe de trabalho? Quais são as habilidades, competências e comportamentos de grupo que fazem com que a empresa seja capaz de mudar e promover mudanças no mercado onde atua? Se possível, forneça exemplos.
11. e no nível da organização? Quais são as habilidades, competências e comportamentos organizacionais que fazem com que a empresa seja capaz de mudar e promover mudanças no mercado onde atua? Se possível, forneça exemplos.

B) *SENSEMAKING* NORTEANDO O PROCESSO DE CAPACIDADES DINÂMICAS

12. Como as mudanças foram comunicadas? Como foram as interações (muitas pessoas, ou encontros pequenos, mais esparsos ou com pessoas mais estratégicas).
13. Houve divergência de interpretação dos eventos? Como isso ocorreu?
14. Como a interpretação é construída, compartilhada?

C) *AMBIDESTRIA ORGANIZACIONAL*

15. Quais as principais razões para inovar na organização? Como e a partir do que elas surgiram?
16. De que forma a empresa gera rotineiramente novas ideias para alterar seus processos, rotinas, produtos e serviços? Se possível, forneça exemplos.
17. Quais as características das inovações desenvolvidas pela organização? Quais são seus resultados?

Existe algo mais que você gostaria acrescentar.

Agradecer pela colaboração.

APÊNDICE C – DIÁRIO DE CAMPO**Instrumento para notas de observação pessoal da pesquisadora**

Organização:

Entrevistado:

Local:

Data:

Duração

Horário

Pesquisa:

Notas da Pesquisadora (comentários, impressões, sensações, opiniões, etc.)	Análise

APÊNDICE D – FICHA PARA ANÁLISE DOS DADOS

1. IDENTIFICAÇÃO

Organização pesquisada	
Período da coleta	
Informantes-chave	

2. A NARRATIVA

Propriedade da narrativa	Indicador	Descrição do encontrado na narrativa
Sequência	Padrões de eventos	
Ator focal	Função, rede social e demografia	
Voz	Ponto de vista, relacionamentos sociais e poder	
Contexto moral	Valores culturais e pressupostos	
Outros indicadores	Outros aspectos do contexto	
Processo de capacidades dinâmicas	Respondendo aos objetivos específicos da pesquisa	
Ambidestria Organizacional	Respondendo aos objetivos específicos da pesquisa	
<i>Sensemaking</i>	Respondendo aos objetivos específicos da pesquisa	
Sensegiving	Respondendo aos objetivos específicos da pesquisa	

APÊNDICE E – DADOS SECUNDÁRIOS DO CASO ALFA⁴

1. Apresentação corporativa da Alfa (2009)
2. Biografia do fundador, 2012.
3. Boletim Educação, 2012.
4. Boletim Educação, 2013
5. Boletim Educação, 2014.
6. Boletim educação, 2016.
7. Comunicado ao Mercado - Alienação de Participação Acionária Relevante (art. 12 da Instr. CVM nº 358), 2011.
8. Comunicado ao Mercado - Aquisição de quatro sociedades mantenedoras, 2008.
9. Comunicado ao Mercado - Credenciamento de novos polos, 2015.
10. Comunicado ao Mercado - Credenciamento de Polos provenientes de aquisição, 2015.
11. Comunicado ao Mercado - Estácio Anuncia Mudanças na Administração, 2009.
12. Comunicado ao Mercado - Reconhecimento de Curso de Ensino a Distância, 2013.
13. Comunicado ao Mercado - Reestruturação Organizacional e Alteração do DRI, 2012.
14. Comunicado ao Mercado - Transição na Diretoria de Ensino, 2013.
15. Fato Relevante - Alfa Anuncia Aquisições em São Paulo, 2008.
16. Fato Relevante - Aquisição da Faculdade no Amazonas, 2010.
17. Fato Relevante - Aquisição de curso preparatório para concursos, 2011.
18. Fato Relevante - Aquisição de grupo educacional de São Paulo, 2013.
19. Fato Relevante - Aquisição de IES de Santa Catarina.
20. Fato Relevante - Aquisição de IES de São Paulo, 2015.
21. Fato Relevante - Aquisição de IES do Distrito Federal.
22. Fato Relevante - Aquisição de IES na Paraíba, 2012.
23. Fato Relevante - Aquisição de IES no Amapá, 2012.
24. Fato Relevante - Aquisição de IES no Amazonas, 2014.
25. Fato Relevante - Aquisição de IES no Maranhão, 2012.
26. Fato Relevante - Aquisição de IES no Pará, 2014
27. Fato Relevante - Aquisição de IES no Piauí, 2014.

⁴ Objetivando manter o anonimato da organização estudada foi omitido seu nome nos títulos dos documentos.

28. Fato Relevante - Aquisição de IES no Rio Grande do Norte, 2011.
29. Fato Relevante - Aquisição em São Paulo, 2008.
30. Fato Relevante - Aquisições de IES na Paraíba e Rio Grande do Sul.
31. Fato Relevante - Mudanças na Estrutura Acionária, 2009.
32. Fato Relevante - Parecer do CADE sobre Aquisição, 2014.
33. Fato Relevante – Aquisição de IES no Pará, 2015.
34. Plano de Desenvolvimento Institucional, 2013-2017.
35. Prospecto preliminar de oferta pública de distribuição primária e secundária de *units* de emissão de ações, 2007.
36. Relatório da Administração 2013, 2014.
37. Relatório de Resultados do 2T15, 2015.
38. Relatório de Resultados, 2014.
39. Release de Resultados do 4T2009, 2010.
40. Release de Resultados do 2T07, 2007.
41. Release de Resultados do 4T07, 2008.
42. Release de Resultados do 4T08, 2009.
43. Release de Resultados do 4T10 e de 2010, 2011.
44. Release de Resultados do 4T11, 2012.
45. Release de Resultados do 4T12 e 2012, 2013.
46. Release de Resultados do 4T13 e 2013, 2014.
47. Release de Resultados do 4T14 e 2014, 2015.
48. Release de resultados do terceiro trimestre de 2015
49. Site de Relações com os Investidores.
50. Transcrição da Teleconferência de Resultados do 4T14 e 2014, 2015.
51. Transcrição do áudio da Teleconferência de Resultados do 4T13 e 2013, 2014.